



**Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP**

**CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**Programa de Mestrado em Letras em Rede**  
**PROFLETRAS**

---

**VANESSA DE BARROS LEITE MONZILLO**

**FÁBULA: O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA**  
**INSTRUMENTALIZADA PELA METODOLOGIA DAS**  
**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS**

VANESSA DE BARROS LEITE MONZILLO

**FÁBULA: O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA  
INSTRUMENTALIZADA PELA METODOLOGIA DAS  
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diná Tereza Brito  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Merlin Deganutti de Barros

Cornélio Procópio  
2017

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP |

M533f Monzillo, Vanessa de Barros Leite  
Fábula: o desenvolvimento da escrita instrumentalizada pela metodologia das sequências didáticas de gêneros / Vanessa de Barros Leite Monzillo; orientadora Diná Tereza Brito; co orientadora Eliana Merlin Deganutti de Barros. - Jacarezinho, 2017.  
155 p.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.

1. Gênero textual. 2. Fábula. 3. Interacionismo Sociodiscursivo. 4. Sequência didática. I. Brito, Diná Tereza, orient. II. Barros, Eliana Merlin Deganutti de , co-orient. III. Título.

VANESSA DE BARROS LEITE MONZILLO

**FÁBULA:  
O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA INSTRUMENTALIZADA PELA  
METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS**

Dissertação e Caderno Pedagógico apresentados ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial do título de Mestre em Letras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diná Tereza Brito  
Universidade Estadual do Norte do  
Paraná, Campus de Cornélio Procópio

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Merlin Deganutti de  
Barros  
Universidade Estadual do Norte do  
Paraná, Campus de Cornélio Procópio

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilu Martens Oliveira  
Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná, Campus de Londrina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilúcia dos Santos Domingos  
Striquer  
Universidade Estadual do Norte do  
Paraná, Campus de Cornélio Procópio

Cornélio Procópio, 15 de maio de 2017.

*A meu filho, Felipe, melhor parte de mim,  
minha riqueza, minha fortaleza e minha  
luz. A você, meu filho, que suportou a  
minha ausência e, a cada volta, recebeu-  
me com doçura e amor.  
Amo você do infinito ao além.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me guiar, fortalecer, capacitar. Se não fosse por sua infinita misericórdia e amor, eu jamais teria chegado até aqui.

Aos meus pais, Heraldo e Rosangela, meus maiores e melhores ajudadores, obrigada por todo incentivo, pelo amor incondicional e por toda paciência. Amo vocês além da vida.

À minha irmã, Fafá, minha irmã de alma, minha melhor amiga, a qual detém toda a minha admiração. Obrigada, minha irmã, minha maior incentivadora, minha preciosa. Obrigada por acreditar em mim. Amo você absurdamente.

À minha irmã Aninha, que embora tenha virado estrelinha, sempre foi e será importante em todas as minhas conquistas. Amo e te amarei sempre.

Ao meu irmão, Alexandre, pelas horas de auxílio e pelo amor e carinho, por fazer para mim o melhor. Obrigada pela paciência. Amo você, Alê.

Aos meus irmãos Khelita, Kelsy e Sandro pelo carinho, afeto e torcida.

Ao meu precioso e amado marido, Antônio, pelo amor, pela compreensão, pela paciência e pelos abraços. A você, meu amor, minha melhor metade, obrigada pela abnegação, pelo consolo, pela cumplicidade e pelo companheirismo. Amo você de todo meu coração.

Ao meu cunhado Helinho, meu grande amigo, obrigada pelo acolhimento, pelos conselhos e pelas palavras sábias. Amo você.

Às minhas lindas e queridas tias, Cristina e Nisinha, por serem graça de Deus na minha vida. Muito obrigada pelas orações e pela torcida. Vocês são as melhores tias que alguém poderia ter. Amo muito vocês, lindezas.

Às minhas avós (*in memorian*) por participarem do meu processo de formação, amadas e queridas.

Ao meu querido e inesquecível, melhor avô do mundo, Vô Valdemar (*in memorian*). Ai, meu Deus, quantas saudades! Com certeza parte importante nessa conquista, pois suas histórias fazem parte da minha formação.

Às minhas amigas, Verônica e Silmara, por serem minhas constantes incentivadoras. Obrigada pela amizade, pelo respeito e pela confiança. Amo muito vocês, minhas lindas.

À minha amiga e colega de turma do Profletras, Valéria, que com docilidade e paciência me fortaleceu tanto. Obrigada pelas palavras sábias.

À minha colega, Valdirene, pela sensibilidade e pelo carinho gratuito, muito obrigada.

Aos meus colegas de turma e de trabalho que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Obrigada.

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Diná Teresa Brito, e à minha co-orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Eliana Merlin Deganutti de Barros, expresse a mais profunda gratidão devido aos seus ensinamentos, à paciência, à compreensão e ao incentivo que me fizeram crescer. Muito obrigada.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras que contribuíram com seus ensinamentos para que fosse possível eu chegar até aqui. Muito obrigada.

À banca examinadora pelas anotações, contribuições e recomendações para o meu trabalho. Muito obrigada.

À CAPES pela concessão da bolsa que financiou este trabalho. Obrigada.

À secretária do Mestrado Profissional em Letras, Daniela Caetano Cabral Mônica, pela eficiência e simpatia. Muito obrigada.

À UENP, Campus de Cornélio Procópio, pelo acolhimento e pelo espaço cedido para as aulas do Profletras. Muito obrigada.

“Até aqui nos ajudou o Senhor”  
(1 Samuel 7:12)

MONZILLO, Vanessa de Barros Leite. *Fábula: o desenvolvimento da escrita instrumentalizada pela metodologia das sequências didáticas de gêneros*. 2017. 155 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2017.

## RESUMO

A produção de texto, vista pela ótica dos gêneros textuais, é uma atividade escolar que proporciona o desenvolvimento de capacidades de linguagem situadas, o que gera, conseqüentemente, múltiplos letramentos. Tendo como pilar didático condutor do ensino da língua a prática de produção de textos, o referido estudo tem como objetivo central a elaboração de um material didático fundamentado na metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), a qual ancora-se na metodologia instrumental do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tendo como eixo condutor o gênero “fábula”. A finalidade é legar, à comunidade docente, um material pedagógico que possa instrumentalizar o ensino da língua, tendo como objeto principal o gênero fabular, do mundo do narrar. O embasamento deste estudo apoia-se em políticas públicas de ensino: PCN (BRASIL, 1998, 2001) e Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014). Os pressupostos teórico-metodológicos embasam-se nos estudos do ISD (BRONCKART, 2012; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; entre outros). Privilegiam-se autores que abordam questões teórico-metodológicas da SDG: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Barros (2014), Machado e Cristovão (2009); do gênero “fábula”: Bagno (2006), Moisés (1999), La Fontaine (2016), Satim (2007), Souza (2004), Souza (2008), Vargas (1995). No tocante à construção do caderno pedagógico, a engenharia didática assumida nesta pesquisa percorreu, metodologicamente, os seguintes passos: 1) construção de um *modelo teórico* (BARROS, 2012b) do gênero “fábula”; 2) elaboração de um modelo didático do gênero para o contexto do 6º ano do Ensino Fundamental; 3) esquematização de uma sinopse do SDG que contém as oficinas, os objetivos e as atividades a serem desenvolvidas; 4) planificação textual da SDG com instruções para o professor a cada oficina proposta (Caderno do Professor); 5) elaboração de dispositivos didáticos para os alunos, com atividades e tarefas (Caderno do Aluno). A pesquisa, fruto deste estudo, configura-se no processo de modelização do gênero, e baseia-se na abordagem qualitativa-interpretativa (FLICK, 2004) e em uma análise bibliográfica e documental (GIL, 2014). O *corpus* textual da análise documental é composto por quatro fábulas de La Fontaine, uma vez que foram contempladas, na modelização, a fábula clássica. Verifica-se que o estudo proposto busca amenizar a dificuldade do professor em ensinar o aluno a produzir texto, por meio de uma proposta interventiva capaz de atingir e superar o ponto frágil do entendimento textual e a conseqüente produção textual.

**Palavras-chave:** Fábula. Gêneros textuais. Sequência didática.

MONZILLO, Vanessa de Barros Leite. Fable: the development of writing instrumentalized by the methodology of didactic sequences of genres. 2017. 155 fls. Dissertation (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2017.

## ABSTRACT

The text production, on the point of view of textual genres, is a school activity that provides the development of placed language abilities, which consequently generates multiple literacy. Having as a didactic pillar of language teaching the practice of text productions, this study has as its central goal the elaboration of a didactic material based on the methodology of genres didactic sequences (GDS), which is anchored in the instrumental methodology of Interacionism Socio speech (ISS), having as its axis the genre "fable". The purpose is to bequeath to the teaching community a pedagogical material that can instrumentalize the language teaching, having as main goal the genre "to fable" from the narrative world. The study is based on public education policies: PCN (BRAZIL, 1998, 2001) and Curriculum of the State of São Paulo (SÃO PAULO, 2014). For the theoretical-methodological assumptions, these are based on ISD studies (BRONCKART, 2012; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, among others). Authors who address GDS theoretical and methodological issues are privileged: Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Barros (2014), Machado and Cristovão (2009); From the genre "fable": Bagno (2006), Moisés (1999), La Fontaine (2016), Satim (2007), Souza (2004), Souza (2008), Vargas (1995);. Regard to the construction of the pedagogical book, the didactic engineering assumed, the research, methodologically covered the following steps: 1) construction of a theoretical model (BARROS, (2012b) of the genre "fable" 2) elaboration of a didactic model of the genre for the context of the 6th grade of elementary school; 3) schematization of a GDS synopsis containing the workshops, goals and activities to be developed; 4) textual planning of the GDS with instructions for the teacher to each proposed workshop (Teacher's Book); 5) development of didactic devices for students, with activities and tasks (Student's Notebook). The research, as a result of this study, is part of the modeling process of the genre, and is based on the qualitative-interpretative approach (FLICK, 2004) and on a bibliographic and documentary analysis (GIL, 2014). The textual corpus of documentary analysis is composed of four fables from La Fontaine, since the classic fable was contemplated in modeling. It is verified that the proposed study seeks to alleviate the teacher's difficulty in teaching the student to produce texts, through an interventional proposal capable of reaching and overcoming the fragile point of textual understanding and consequently the textual production.

**Key Words:** Fable. Textual genres. Didactic sequence.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Parâmetros do contexto de produção.....	34
Quadro 2 – Capacidades de linguagem .....	41
Quadro 3 – Dispositivo didático para a modelização do gênero.....	46
Quadro 4 – Corpus da pesquisa: Fábulas de La Fontaine .....	65
Quadro 5 – Características contextuais da fábula.....	66
Quadro 6 – Características discursivas da fábula .....	67
Quadro 7 – Características linguístico-discursivas da fábula .....	70
Quadro 8 – Sinopse da sequência didática da fábula .....	73

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Arquitetura textual e seus níveis .....	36
Figura 2 – Transposição didática .....	39
Figura 3 – Transposição didática na perspectiva do ISD .....	40
Figura 4 – As capacidades de linguagem e os modelos de análise de texto do ISD	46
Figura 5 – Representação do esquema estrutural da sequência didática .....	50
Figura 6 – Modelização didática do gênero fábula: O lobo e o cordeiro.....	72

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>SEÇÃO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>17</b>
1.1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: PANORAMA E PERSPECTIVAS .....	17
1.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: INSTRUMENTOS DO AGIR COMUNICATIVO .....	22
1.3 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO.....	27
1.4 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD).....	31
1.4.1 Modelo de Análise de Textos .....	33
1.4.2 A Engenharia Didática do ISD.....	36
1.4.3 Transposição didática de Gênero na Vertente do ISD .....	38
1.4.4 Capacidades de Linguagem.....	40
1.4.5 A Modelização do Objeto de Ensino .....	42
1.4.6 Sequência Didática do Gênero “Fábula” .....	48
<b>SEÇÃO 2 METODOLOGIA</b> .....	<b>53</b>
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A MODELIZAÇÃO DO GÊNERO “FÁBULA” ...	53
2.2 PRODUTO FINAL: O CADERNO PEDAGÓGICO .....	56
2.2.1 A Pesquisadora .....	56
2.2.2 O Público-alvo .....	57
2.2.3 Procedimentos para a Elaboração do Caderno Pedagógico.....	58
<b>SEÇÃO 3 MODELIZAÇÃO DO GÊNERO “FÁBULA” E APRESENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	<b>60</b>
3.1 A FÁBULA E SUA TRAJETÓRIA .....	60
3.2. LA FONTAINE: O FABULOSO FABULISTA .....	63
3.3 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....	65
3.4 MODELO TEÓRICO E MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO FÁBULA .....	65
3.5 MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DA FÁBULA.....	71
3.6 SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA FÁBULA.....	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>79</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>84</b>
ANEXO A: 1ª Fábula do <i>corpus</i> da modelização do gênero – A Cigarra e a Formiga.....	85

ANEXO B: 2ª Fábula do <i>corpus</i> da modelização do gênero – O Lobo e o Cordeiro .86	
ANEXO C: 3ª Fábula do <i>corpus</i> da modelização do gênero – A Liga dos Ratos.....88	
ANEXO D: 4ª Fábula do <i>corpus</i> da modelização do gênero – A Panela de Barro e a Panela de Ferro.....90	
<b>APÊNDICE</b> .....91	
APÊNDICE A: Sequência Didática - Fábula.....92	

## INTRODUÇÃO

Como docente efetiva da disciplina de Língua Portuguesa há 10 anos nas escolas estaduais do município de Ourinhos, no Estado de São Paulo, e autora deste trabalho, declaramos<sup>1</sup> que é comum a discussão com as equipes pedagógicas nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) sobre procedimentos baseados em teorias de vários estudiosos a respeito de como conseguir uma real aprendizagem em relação à produção escrita no Ensino Fundamental. Mas a questão prática dessas teorias está, na maioria das vezes, distante da realidade em sala de aula. Diante dessa inquietação, surgiu a motivação, por meio do Programa de Mestrado em Letras em Rede (Profletras), de ampliar a formação docente, visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa na rede pública.

Entretanto, colocar em prática tais procedimentos é algo desafiador, considerando que grande parte dos nossos alunos têm muitas dificuldades na leitura e na escrita, que há um elevado número de alunos nas salas de aula, falta de condições e de recursos satisfatórios para a promoção do trabalho dos professores. Desse modo, como a produção textual é uma atividade escolar que salienta a prática das competências leitora e escritora, optamos, neste trabalho, pela elaboração de um caderno pedagógico baseado na metodologia das *sequências didáticas de gêneros* (SDG) desenvolvida pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD – ver SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2012), a qual privilegia o trabalho com a produção de textos, sem desconsiderar as outras modalidades da língua: leitura, oralidade e análise linguística.

O objetivo geral deste trabalho é elaborar um material didático fundamentado na metodologia das SDG, tendo como eixo condutor o gênero “fábula”. A finalidade é disponibilizar aos professores do Ensino Fundamental um caderno pedagógico voltado para o ensino da produção desse gênero, empregando a metodologia das SDG (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), para que possam se

---

<sup>1</sup> Como enunciadora, gostaria de colocar que, em alguns momentos do texto em que é necessário um tom mais pessoal autoral, faço uso da primeira pessoa do plural. Porém, não abro mão da utilização da terceira pessoa do singular, devido à exigência da impessoalidade da enunciação em partes de análise, por exemplo, uma vez que o caráter discursivo do texto dissertativo, em suas peculiaridades enunciativas, dita tais procedimentos.

instrumentalizar para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Embora durante o período de realização do Mestrado não seja possível implementar um projeto para desenvolver a SDG, pretendemos utilizar esse material em nossas aulas, adaptando-o para cada contexto de intervenção específico.

Os objetivos específicos associados à pesquisa propriamente dita estão vinculados à elaboração de um *modelo teórico* (BARROS, 2012b) e *didático* (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) para o gênero “fábula”, a fim de subsidiar a construção da SDG: 1) buscar os saberes de referência em relação ao gênero (pesquisa bibliográfica); 2) selecionar um *corpus* para a análise; 3) analisar o gênero com base no quadro sistematizado por Barros (2012b), o qual se ancora no quadro teórico de análise de textos do ISD (BRONCKART, 2012); 4) analisar o contexto de intervenção para qual o material didático será produzido – pressupor a zona de desenvolvimento real dos alunos (VIGOTSKI, 2008); 5) selecionar as dimensões ensináveis do gênero que serão alvo da SDG. A pesquisa propriamente dita baseia-se, assim, na fase pré-intervenção, ancorando-se em uma *abordagem qualitativa-interpretativa* (FLIK, 2004) e em uma *análise bibliográfica e documental* (GIL, 2014).

Para a escolha do gênero “fábula” foram considerados: 1) a sua intertextualidade ampla, de caráter universal, pois realiza um elo com a sabedoria popular; 2) o fato de ser um gênero propício para ensinamentos sobre a vida cotidiana; 3) a sua importância para o desenvolvimento educacional das crianças, pois a fábula proporciona a integração delas ao mundo da literatura infantil; 4) a observação do material didático (Caderno do Aluno do 6º ano do Ensino Fundamental II), disponibilizado pelo estado de São Paulo, o qual se vale desse gênero, já que a fábula “A cigarra e a Formiga” de La Fontaine encontra-se na primeira Situação de Aprendizagem do referido material, visando ao aprimoramento das capacidades de viver, refletir e interagir no mundo, pois se atribui a ele significados.

Tendo em vista um currículo voltado para uma dimensão histórico-crítica, é preciso analisar esse gênero, despertando no aluno a criticidade sobre os fatos, comparando o que acontece na fábula com as situações reais e, principalmente, analisando seriamente a moral que vem impregnada de intenções apaziguadoras e mantenedoras de ideologias favoráveis ao poder vigente e, muitas vezes, usada como instrumento de manipulação.

Optamos, então, pela metodologia das SDG como instrumento no desenvolvimento do ensino, ao cogitar um trabalho que promova a ampliação das capacidades da linguagem dos aprendizes que serão alvo da implementação desse material, tendo, assim, o gênero “fábula” como objeto central do processo de ensino-aprendizagem da língua. Isso porque tal metodologia procura fazer com que haja a apropriação de uma prática de linguagem pelos alunos mediante a sistematização de um conjunto organizado de atividades escolares centrado em um gênero textual (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Convém ressaltarmos que a educação linguística e suas práticas devem fundamentar-se, na visão dos principais documentos oficiais da educação (BRASIL, 1998, 2001; SÃO PAULO, 2012), na perspectiva dos letramentos, e isso implica, necessariamente, a inserção dos gêneros como ferramenta/objeto de ensino.

A disciplina de Língua Portuguesa, no Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), é centrada em um ensino que explora as atividades em sala de aula de modo que o aluno não se sinta um estrangeiro em relação à análise e ao uso de sua própria língua, sendo importante trabalhar com textos aplicados às diversas situações de interação social. Assim, ocorre a aprendizagem frente à construção de sentidos, já que é essa capacidade de interação linguística que evidencia as situações de produção e recepção dos textos que circulam socialmente.

E é sob essa perspectiva de interação que, segundo as Diretrizes do Estado de São Paulo (2012), todo trabalho didático voltado para a produção textual e compreensão de textos deve ser orientado, apoiando-se na noção de *gêneros textuais/discursivos*<sup>2</sup> e na perspectiva interacionista da língua (BAKHTIN, 1997). Nesse sentido, é interessante que o trabalho com a língua sempre parta das práticas sociais de uso da linguagem, estas continuamente mediadas por um gênero de texto, fazendo com que o aluno tenha a oportunidade de ampliar as capacidades de linguagem, a fim de constituir seu discurso de modo apropriado à situação comunicacional por ele vivida.

---

<sup>2</sup> Embora Bakhtin (1997) use a expressão “gêneros discursivos”, no trabalho em questão empregamos “gêneros textuais”, sem prejuízo de interpretação, pois é esta expressão a utilizada pelo ISD, fonte teórica de base desta pesquisa.

Em relação à produção da SDG – produto principal do Mestrado Profissional – o trabalho segue as seguintes fases: 1) elaboração do modelo teórico do gênero; 2) modelização didática do gênero; 3) planejamento da SDG, com construção de uma sinopse que sintetize o processo; 4) planificação textual da SDG com instruções para o professor a cada oficina proposta (Caderno do Professor); 5) elaboração de dispositivos didáticos para os alunos, com atividades e tarefas (Caderno do Aluno).

Mediante o exposto, ressaltamos que esta proposta de trabalho tem a intenção de auxiliar os professores de Língua Portuguesa por meio de uma SDG, tendo o gênero “fábula” como objeto condutor e instrumento do ensino-aprendizagem da língua. O intuito é que o caderno pedagógico seja disponibilizado para vários contextos onde os professores possam ter acesso, sobretudo contextos digitais.

## **SEÇÃO 1**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, apresentamos uma visão norteadora desta pesquisa. Para tanto, privilegiamos o estudo da corrente teórica do ISD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2012), a qual se baseia na análise e compreensão das práticas sociais do agir linguageiro, no tocante ao desenvolvimento da consciência humana por meio dos gêneros textuais. Convém mencionarmos que o fomento epistemológico do ISD se encontra no postulado do Interacionismo Social de Vigotski (2008), posto que condições socioculturais, mediante as dimensões tanto biológicas quanto cognitivas, são de relevante importância no trato do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, este estudo também se apoia nos pressupostos teóricos de um dos maiores estudiosos da linguagem humana, Bakhtin (1997), acerca dos gêneros do discurso. Como eles são construídos pela história e pela cultura, são considerados artefatos linguísticos dos quais as pessoas fazem uso a fim de alcançarem objetivos específicos, de acordo com as situações sociais particulares.

Assim sendo, em primeiro momento, este trabalho aborda a questão do ensino de Língua Portuguesa por intermédio de documentos oficiais. Em seguida, especificamente, apontamos concepções teóricas a respeito dos gêneros textuais/discursivos (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2012) e de seu ensino. Por fim, verificamos a relevância do ensino da língua materna na vertente do Interacionismo Sociodiscursivo por meio de sua engenharia didática.

#### **1.1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: PANORAMA E PERSPECTIVAS**

Nos anos 60 do século XX, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL, 2001), a tendência das pesquisas era imputar ao aluno o motivo do fracasso escolar, uma vez que era necessária a compensação do seu déficit da aprendizagem. Diante desse conhecimento, o ensino para uma parte deles parecia não funcionar. Achou-se, então, que a eles faltava algo, sendo necessárias atividades de prontidão, que propunham o treino de habilidades específicas, a fim de sanar dificuldades na leitura e na escrita.

Já por volta das décadas de 1970 e de 1980, houve a necessidade de uma remodelação, cujo objetivo era o de melhorar a educação, reestruturando o ensino de língua. Tal reestruturação possuía objetivos ligados, sobretudo, ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, visando à obtenção de uma *competência comunicativa* (TRAVAGLIA, 2008). No tocante à questão, Soares (2014, p.102) aborda o caso de novos paradigmas didáticos, os quais são fundamentais para uma análise do ensino da língua; posto que, até o momento da mudança, o ensino sob um caráter gramatical tradicional, em que técnicas de redação, exercícios estruturais, muitas vezes desconectados de um contexto e propostos de forma fragmentada, era imposto até então. A partir disso, verificaram-se perspectivas em que o referencial passa a ser a Teoria da Comunicação, a qual trata de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos dos alunos em emissor – codificador/enunciador – e receptor – decodificador/enunciatário –, ou seja, levando ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de códigos diversos. Entretanto, Soares (2014) aponta que esta teoria perdurou até meados dos anos 80, pois o ensino tecnicista, ainda abordado, passou a ser questionado por novas teorias de ensino.

Por conseguinte, para combater o fracasso do ensino de Língua Portuguesa, ao final da década de 90 e início do século XXI, uma nova proposta que reorientasse o currículo surgia, revisando práticas tradicionais de alfabetização e de ensino de Língua Portuguesa, despontando, a partir desse momento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1998, 2001), os quais referem-se a um compêndio com indicadores teórico-metodológicos em relação ao ensino da língua. Oportunizou-se, nessa nova proposta, a democratização do ensino tanto na perspectiva política como também no tocante às vertentes intraescolares; entretanto, os PCN denotam que esse processo de transformação necessita de um período de adaptação.

É nesse documento oficial da educação que aparece pela primeira vez a proposta de ensino da língua ancorada nos gêneros como objetos condutores. Interessante é dizer que neles o ensino por meio dos gêneros textuais preconiza práticas discursivas de linguagem como instrumentos de ensino.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a

diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (BRASIL,1998, p.23-24).

A partir dos PCN (BRASIL, 1998) permitiu-se um repensar sobre o ensino tanto da leitura quanto da escrita, considerando, para tanto, as contribuições de várias áreas do saber (Psicologia, Sociologia, Antropologia, etc.), não se atendo somente ao conhecimento didático. Ao se referir à linguagem oral, o documento foca em um ensino condizente a contextos situacionais situados, por meio de práticas em sala de aula que sejam plausíveis aos alunos, que resgatem seu conhecimento linguístico prévio, capacitando-os para um uso eficaz e sem preconceito da língua. Da mesma forma, quanto à língua escrita, as mudanças no ensino apontam para a adequação linguística, ou seja, escreve-se para um destinatário específico, assumindo um papel social determinado pelo contexto da interação, com objetivos próprios, etc. Essa conscientização de que a escrita não é única e que ela precisa se moldar a cada nova situação de produção, possibilita o desenvolvimento de usuários competentes, condição fundamental para uma real participação social. A análise linguística é posta, pelo documento como o eixo da reflexão: é a partir dela que o professor deve conduzir as atividades de leitura e produção. Essas mudanças no ensino da Língua Portuguesa fazem-se necessárias por meio de transformações educacionais significativas, uma vez que a escola precisa atender à demanda social e cultural do aluno deste século. Logo, nesse sentido, os PCN não desprezam o conhecimento construído frente à realidade social do aluno.

Conforme o que foi dito, os PCN priorizam o ensino por meio dos gêneros textuais, posto que em nosso dia a dia não utilizamos frases isoladas, porém gêneros situados num contexto sócio-historicamente construído. Assim, o ensino de Língua Portuguesa, tendo como norte a noção de gêneros textuais deve centrar-se sempre nas práticas discursivas realizadas pela sociedade nas mais diversas esferas sociais.

É importante destacar que o Currículo do Estado de São Paulo<sup>3</sup>, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com esta proposta de pesquisa, preconiza o estudo do texto de acordo com uma situação de comunicação, priorizando o desenvolvimento de capacidades de linguagem voltadas para leitura e produção de textos (orais, escritos e multimodais), tal como a valorização da função social do texto, possibilitando, dessa maneira, a reflexão linguística e social da interação do aluno com a linguagem.

Embora, haja tanta preocupação com o ensino e, conseqüentemente, com a aprendizagem da Língua Portuguesa, muitos professores ainda persistem em ensinar de modo tradicional, por meio, apenas, de aulas expositivas, cujo processo de ensino-aprendizagem está centrado somente no professor. Com isso, muitas vezes, a formação do aluno ainda aparece ante um caráter passivo devido a práticas didáticas tecnicistas e behavioristas, por meio de memorizações, em que se valorizam as repetições certas de conceitos e de grafias. Isto posto, a prática da leitura e da escrita realizadas pelo aluno apresentam-se, em consonância a Nascimento (2009, p. 251), “distante da função social que propõe o ato de ler e escrever”.

É interessante comentarmos que, hoje, vivemos um processo de inovação tecnológica; logo, o ensino baseado em concepções metodológicas tradicionais torna-se sem nexos, posto que o professor não se configura como o único detentor da sabedoria e da razão, uma vez que os alunos podem acessar a internet para sanarem dúvidas das mais diversas circunstâncias.

Para tanto, Rojo (2009) declara que um dos principais objetivos da escola é justamente possibilitar aos alunos a participação em várias práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita (letramentos) na vida cidadã de maneira ética, crítica e democrática. O letramento, de acordo com os PCN:

[...] é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda

---

<sup>3</sup> Utilizamos o Currículo Oficial do Estado de São Paulo porque nas escolas estaduais em que trabalhamos, no Estado de São Paulo, é comum a discussão com as equipes pedagógicas nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) sobre procedimentos baseados em teorias de vários estudiosos a respeito de como desenvolver a aprendizagem em relação à produção escrita no Ensino Fundamental.

que não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever” (BRASIL, 1998, p.19).

Nessa nova perspectiva, o objeto de ensino deve ser o conhecimento tanto linguístico quanto discursivo, o qual garante ao sujeito participação nas práticas sociais que são mediadas pela oralidade e pela escrita. Neste íterim, é interessante a promoção de aulas que procurem um traço inovador, recorrendo à interpretação do conhecimento; aulas nas quais o aluno possa expressar sua criatividade, sua autonomia, sua criticidade e sua aptidão investigativa.

Baseado nas teorias do discurso e no caráter dialógico da linguagem (teoria bakhtiniana), o letramento compreende a atitude social do sujeito mediante a apropriação e desenvolvimento da linguagem, oral ou escrita, em um contexto social específico (NASCIMENTO, 2009, p.253).

A escola, de acordo com o letramento do aluno, é que pode propor a ele o acesso, com equidade, à possibilidade de participação social, posto que é função da instituição de ensino a ampliação do nível de letramento do aluno, a fim de que ele seja capaz de se apropriar dos diversos gêneros textuais que circulam nas mais variadas esferas, podendo também assumir a palavra e, exercendo sua cidadania, produzir os seus próprios textos, que atendam às demandas das mais diversificadas situações.

A perspectiva dos *múltiplos letramentos* (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008) prioriza a participação do aluno por meio da leitura e da produção de textos orais e escritos nas mais variadas práticas sociais. Matêncio (1994) enfatiza que as práticas discursivas e as práticas sociais, promovidas durante o processo de sociabilização dos sujeitos, estão intimamente atreladas à construção de sentidos.

Salientamos, também, que a iniciativa de mudança dos paradigmas didáticos e a relevância dos esforços na promoção de práticas sociais de letramento e no combate ao fracasso escolar possibilitam aos alunos um acesso mais efetivo a práticas cidadãs, em que o uso das múltiplas linguagens possa ocorrer de modo reflexivo e atender às demandas sociais nas mais diferentes situações comunicativas.

Dessa forma, a prática educativa, segundo o que temos apontado neste trabalho, não deve estar atrelada apenas ao cumprimento de um conteúdo curricular programático, mas a uma demanda de ensino que parte do conhecimento de mundo

que o aluno dispõe, buscando ampliar seu repertório letrado, a fim de inseri-lo em práticas sociais valorizadas pelo mundo do trabalho, da escola, das relações interpessoais, dando acesso a oportunidades sociais diversas.

A disciplina de Língua Portuguesa centra-se, assim, em um ensino que explora as atividades em sala de aula de modo que o aluno não se sinta um estrangeiro em relação à análise e ao uso de sua própria língua, sendo importante trabalhar com textos mobilizados às diversas situações de interação social.

## **1.2 Os GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: INSTRUMENTOS DO AGIR COMUNICATIVO**

Antes de aprofundarmos a intrínseca relação dos gêneros textuais com o ensino da língua, na perspectiva contemporânea, trazemos uma discussão teórica sobre o objeto “gênero textual/discursivo”.

Por se manifestar em toda e qualquer atividade comunicativa, ou seja, nas interações verbais, a linguagem não pode ser concebida sem que haja um vínculo com uma situação de produção concreta. Essa, por sua vez, insere-se, sempre, num determinado campo/esfera da atividade humana – esfera jornalística, acadêmica, do trabalho, etc.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Esses enunciados concretos de que fala Bakhtin (1997) podem ser entendidos como os textos/discursos que são produzidos nas interações verbais (orais e escritas). Além disso, essas manifestações textuais empíricas sempre se organizam em enunciados genéricos, que mantêm entre si certa semelhança, tanto do ponto de vista discursivo, linguístico e enunciativo, ou seja, os textos podem ser “agrupados” em certas categorias, dependendo da sua configuração linguístico-discursiva e da sua funcionalidade dentro de uma ou de mais esferas da comunicação. São essas

configurações genéricas que, a partir de Bakhtin (1997), vêm se denominando “gêneros discursivos” ou “gêneros textuais”<sup>4</sup>.

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Bronckart (2012), mesmo tendo Bakhtin na epistemologia do construto teórico que sustenta o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD – corrente teórica que fundamenta nossa pesquisa), justifica sua escolha terminológica pela expressão “gêneros textuais”, ao invés de “gêneros discursivos”:

[...] os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no *intertexto* sobre sua situação de ação (sobre os motivos, intenções, conteúdo temático a transmitir, etc.) e das suas representações sobre os gêneros de textos indexados disponíveis no intertexto. (BROCKART, 2012, p.138 – grifos do autor).<sup>5</sup>

Marcuschi (2010) e Bronckart (2012) são uníssonos:

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Mediante a teoria bakhtiniana, as formas dos gêneros do discurso moldam a fala, pois são eles que, *a priori*, pré-determinam a seleção dos elementos temáticos,

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, gêneros discursivos e gêneros textuais são tomados como sinônimos, pois entendemos que os conceitos de texto e discurso possuem uma barreira bastante “frágil”, na maioria das vezes, um sobrepondo o outro, embora saibamos que há muitas teorias que procuram distinguir os dois conceitos. Privilegiamos a expressão “gêneros textuais” por ser essa a escolha terminológica do ISD, fundamentação teórica que norteia esta pesquisa.

<sup>5</sup> O que Bronckart (2012) denomina “intertexto” nesta citação passa a chamar, mais tarde, de “arquitexto” (BRONCKART, 2006) – espécie de depositário de gêneros legado pelas gerações anteriores.

estruturais, discursivos e linguísticos (até mesmo as formas gramaticais, de ordem sintática).

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Dessa forma, estilo, construção composicional e conteúdo temático (os três elementos do gênero, destacados por Bakhtin) são condicionados, de certa forma, sem desconsiderar o estilo individual do sujeito-produtor, pela escolha do gênero. Portanto, as escolhas linguísticas e temáticas não são aleatórias no processo de interação verbal, elas ocorrem, de certa maneira, de acordo com o gênero que irá mediar a interação, assim como a seleção de procedimentos da estrutura textual.

Entretanto, a primeira seleção que o sujeito faz ao empreender uma ação de linguagem é a do próprio gênero – uma espécie de empréstimo a um *arquitrato* (uma espécie de “depósito” de gêneros legado pelos usuários de uma determinada esfera de comunicação – ver BRONCKART, 2012). Logo, se os gêneros não existissem e não soubéssemos “usá-los” numa determinada situação de uso da língua, a comunicação interpessoal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997). Um fato relevante é que essas escolhas são feitas, quase sempre, inconscientemente.

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 1997, p.301).

Essa citação revela duas faces da comunicação verbal: o estilo do gênero e o estilo individual. Ou seja, a seleção dos elementos textuais é sempre condicionada por duas ordens: a genérica (referente à seleção do gênero que irá mediar a interação) e a subjetiva (voltada para as intenções e características individuais do sujeito-

produtor). Há esferas em que o estilo pessoal é mais expressivo e os gêneros mais flexíveis por conta dessa característica, como a esfera literária. Há outras mais condicionadas ao estilo do gênero, por isso mais enrijecidas, como a esfera jurídica, por exemplo.

Corroborando o pensamento bakhtiniano, Marcuschi (2010) afirma que os gêneros são os artefatos de maior importância na organização comunicativa, e aprofunda a discussão em relação ao teor do “relativamente estável” da definição de Bakhtin, dizendo que mesmo que os gêneros organizem a seleção dos elementos textuais, condicionando certas escolhas, pré-determinando um certo modo de agir, eles não podem ser vistos como artefatos estanques, inflexíveis e imunes a variações e mudanças.

[...] mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais [...]. (MARCUSCHI, 2010, p.19).

Neste íterim, Marcuschi (2010) ressalta que os gêneros textuais podem se alterar, adaptar, desaparecer, etc., conforme a necessidade apontada pela sociedade na qual se desenvolvem. Portanto, não há como defini-los formalmente, posto que somente por meio dos seus usos sociopragmáticos é que podem ser especificados como práticas sociodiscursivas. É importante dizer que, segundo Marcuschi (2010), os gêneros não se delimitam a aspectos formais – linguísticos, estruturais – no entanto, não há de se desprezar a forma de um gênero textual; porém, é na funcionalidade que o gênero, muitas vezes, é definido. Exemplo disso são os casos de intergenericidade (forma de um gênero e função de outro) apontados pelo autor. Por exemplo, caso um artigo de opinião seja publicado em um veículo destinado à divulgação de textos opinativos, mas, por algum motivo, o sujeito o tenha produzido na estrutura de uma receita culinária (ingredientes, modo de fazer), usando, inclusive, vocabulários próprios do gênero “receita” (conferir KOCH; ELIAS, 2006), ele não deixa de ser um artigo de opinião, pois a funcionalidade tem um poder maior que a forma na definição do gênero.

Outro fato relevante é que o gênero textual reflete e retrata as estruturas típicas da sociedade e cada cultura em que ele se manifesta, fazendo com que a

diversificação cultural traga efeitos consideráveis no tocante à multiplicidade dos gêneros. Por conseguinte, Bronckart (2012) denota que devido às suas modalidades variáveis, os gêneros textuais:

[...] não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva. Primeiro, porque, do mesmo modo que as atividades de linguagem de que procedem, eles são em número tendencialmente ilimitado; segundo, porque os parâmetros que podem servir como critérios de classificação (finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte midiático, etc.) são, ao mesmo tempo, pouco delimitáveis e em constante interação; enfim, e sobretudo, porque uma tal classificação não pode se basear no único critério facilmente objetivável, a saber, nas unidades linguísticas que neles são empiricamente observáveis. (BRONCKART, 2012, p. 138).

Ressaltamos, pois, a importância do uso dos textos em variadas práticas sociais. Dessa forma, esta pesquisa embasa-se no propósito de que a comunicação verbal, por intermédio de algum gênero textual, tanto oral quanto escrito, apresenta intenções comunicativas que produzem usos conforme a necessidade de sua utilização social.

Logo, pelo fato de ter como objeto de pesquisa um gênero textual – a fábula – é que se faz necessário o estudo da natureza do gênero, bem como de sua diversidade enunciativa, já que o trabalho investigativo de um material linguístico “lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 282). Assim, o capítulo interventivo traz uma análise desse gênero, sob o ponto de vista do conceito de “modelização” do Interacionismo Sociodiscursivo, a qual dará embasamento para a construção de um material didático.

E é sob essa perspectiva de interação, devido ao íntimo contato entre o uso da língua e a plena participação social, que uma nova estratégia educativa vinculada ao processo de democratização em nível social como cultural faz-se necessária, dado que o exercício da cidadania por intermédio dos saberes linguísticos é um direito de todos. Logo, acreditamos que todo trabalho didático voltado para a produção textual e compreensão de textos deva ser orientado pela perspectiva interacionista da língua, que parte sempre das práticas sociais de uso da linguagem, estas sempre mediadas

por um gênero de texto. É sobre a relação entre gênero e ensino que trata o próximo tópico.

### **1.3 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO**

Ao focar o ensino da Língua Portuguesa, é recorrente aos documentos oficiais da educação trazerem o gênero textual como eixo condutor do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Em relação ao Ensino Fundamental, os PCN (BRASIL, 1998) afirmam a relevância do gênero textual como ferramenta ao compreender que as situações de ensino enfocam o desenvolvimento de diversas capacidades por meio não só da compreensão oral e escrita, como também da produção oral e escrita de textos que pertencem a uma diversidade de gêneros.

Desse modo, temos também o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014, p.42) que compreende os “gêneros textuais como modelos comunicativos que nos possibilitam gerar expectativas e previsões para compreender um texto e, assim, interagir com o outro”. Mostrando, então, que o gênero de texto pode ser tratado como “realidade discursiva e dinâmica e, ao mesmo tempo, produto linguístico e social” (SÃO PAULO, 2014, p. 43).

Nessa mesma perspectiva, Barros (2009, p. 140) aponta que “a escola precisa é deixar as atividades de leitura e de escrita o menos artificial possível”, e é justamente essa a grande vantagem de eleger os gêneros como ferramentas e objetos de ensino, uma vez que são eles que fazem a aproximação das atividades artificiais da escola com as práticas reais da sociedade. Para tanto, Schneuwly (2004) acrescenta que as bases da comunicação são fornecidas ao sujeito por meio de um instrumento definido como gênero, possibilitando, em variadas situações, a ação com a linguagem, posto que o gênero configura não só uma condição real como também as muitas práticas sociais discursivas que existem.

É importante ressaltarmos que esta pesquisa pretende demonstrar que a mobilização dos gêneros textuais como instrumento e objeto de ensino da Língua Portuguesa traz mais significado para aquilo que o aluno aprende, uma vez que o foco é sempre o domínio e o aprimoramento de capacidades para se comunicar em instâncias sociais diversas em que os gêneros atuam como mediadores.

Diante de seu caráter interindividual dirigido por um objetivo específico, a linguagem se concretiza por meio das práticas sociais em um processo de interlocução nos mais diferentes grupos da sociedade, pois a língua é um sistema formado por signos históricos e sociais, possibilitando ao indivíduo a significância do mundo e da realidade. Convém mencionarmos que a educação linguística e suas práticas devem fundamentar-se na visão dos principais documentos oficiais da educação (BRASIL, 1998, 2001; SÃO PAULO, 2014), na perspectiva dos letramentos, e isso implica, necessariamente, inserção dos gêneros como eixo de condução do ensino da língua. De acordo com Nascimento (2009, p.254), “[...] Aprender a escrever vai além da grafia de sons, da simbolização gráfica: aprender a escrever e a ler é aprender a comunicar-se socialmente, resultando no uso efetivo de um *gênero textual*”.

Um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental preconizados nos PCN (BRASIL, 1998) é o desenvolvimento de capacidades no aluno para a produção e leitura de textos de gêneros complexos, que ainda não são do conhecimento do aluno, de modo autônomo e crítico. Em vista disso, é importante a preocupação da escola com uma efetiva aprendizagem do aluno e com uma proposta didática cujo foco seja o trabalho com os gêneros textuais que circulam na sociedade, os quais apresentam uma determinada relevância social, para possibilitar ao aluno o contato com situações reais de comunicação e o desenvolvimento de capacidades para que esse possa atuar como sujeito social, além dos muros da escola. Segundo Barros (2009, p. 134), “todo trabalho com gênero passa a ser fruto de uma necessidade de interação [...] já que a linguagem sempre está consubstanciada em uma prática social”. E é essa interação que a escola deve promover, mesmo que didatizada, já que deslocada de seu *lócus* natural (o aluno jamais vai ser um jornalista ao escrever uma reportagem, por exemplo; e essa não é a intenção desta proposta).

Neste contexto, Dolz e Schneuwly (2004, p.51) asseguram que:

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade.

Antunes (2007, p.58-59) complementa:

[...] tudo o que é necessário para se entender ou para se fazer um relatório, um aviso, um convite, um artigo, um resumo, uma resenha, por exemplo, vai além da gramática e do léxico da língua. Ou seja, conhecimentos relativos à composição dos diferentes gêneros textuais são imprescindíveis para que possamos ser eficazes comunicativamente, até mesmo na hora da escolha dos padrões ou das regras tipicamente gramaticais.

Schneuwly e Dolz (2004, p.71) colocam que deveria ser o gênero o instrumento “utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Nessa perspectiva, a materialidade do texto é entendida como discurso que, estabelecido em um dado gênero e dentro de um determinado contexto, promove a interação dos sujeitos inseridos em uma situação real, mesmo que didatizada.

A compreensão dos gêneros textuais como objeto e instrumento de ensino, defendida neste trabalho, faz com que eles sejam considerados tanto o meio (instrumento) como o fim (objeto) da aprendizagem, já que podem ser tanto os mediadores do processo – ou seja, por meio deles é que se aprende a usar a língua – como os condutores – já que tanto aluno como professor podem tomá-los como referência para o ensino-aprendizagem, como finalidade (aprender a ler um artigo, uma reportagem, produzir uma notícia, um relatório, etc.).

Schneuwly e Dolz (2004, p.75) introduzem um novo conceito para essa discussão, a noção de *megainstrumento*; pois, segundo os autores, o gênero fornece um sistema multimodal (verbal e não verbal) estabilizado que possibilita a mediação das atividades languageiras, tanto fora como dentro da escola:

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação dele e uma referência para os aprendizes.

Ao apontar a relevância do uso significativo do gênero textual, bem como das estratégias de ensino, é preciso entender, segundo Schneuwly e Dolz (2004), que as capacidades do aprendiz e de suas experiências definem os conteúdos disciplinares, os quais são colocados mediante a relação dos objetivos da aprendizagem com os

componentes do ensino. Consequentemente, um currículo adequado para o ensino é aquele que proporciona aos professores informações claras sobre os objetivos que o ensino almeja, assim como a abordagem das práticas de linguagem sobre os saberes e capacidades envolvidas nessa apropriação.

De acordo com o que foi mencionado, o ensino de Língua Portuguesa a partir da introdução dos gêneros textuais como instrumentos de ensino, mediante a concepção do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), atenta para o fato de que os gêneros não sejam trabalhados como formas meramente conceituais. Segundo Barros (2009, p. 16):

Como vemos, não basta apenas apresentar ao aluno um exemplar do gênero juntamente com algumas questões de interpretação como pretexto para uma produção textual, é necessário todo um trabalho sistematizado para que o aluno possa realmente apropriar-se de uma determinada prática de linguagem e não apenas tornar-se um “leitor” de textos ou um “preenchedor de linhas textuais”.

A partir disso, a utilização dos gêneros textuais como ferramentas, ou objetos, no ensino da Língua Portuguesa evidencia a proposição de atividades em uma sequência didática, posto que é por meio dela, segundo Barros (2009), que surge um problema relativo à comunicação a fim de que haja a produção de texto. Para tal, temos:

[...] todo o trabalho com o gênero passa a ser fruto de uma necessidade de interação (preferencialmente real: propaganda de uma festa da escola, anúncio de venda de um cãozinho de um aluno, livro de receitas para dar de presente às mães no Dia das Mães; ou ficcionalizada pelo professor), já que a linguagem sempre está consubstanciada em uma prática social. (BARROS, 2009, p. 134).

Diante dessa visão, como aponta Marcuschi (2010, p.37), “[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”. Desse modo, este estudo denota que ao trabalhar, em sala de aula, com o gênero textual como fio condutor no ensino da língua, na visão do ISD, obtemos o envolvimento do aluno nos mais variados usos cotidianos da linguagem bem como nas mais diversas situações concretas de interação, promovendo, então, o entrecruzar das *capacidades de linguagem* (ação,

linguística e linguístico-discursiva) realizado por intermédio de uma sequência didática como apontam Dolz e Schneuwly (2004).

#### 1.4 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Este estudo fundamenta-se metodológica e teoricamente nas concepções do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma corrente que se apoia em Vigotski (2008) como referência. Conforme aponta Bronckart (2012, p. 28), a atribuição vigotskiana “permitiu formular uma concepção original das relações de aprendizagem e desenvolvimento, organizada em torno de conhecimento de *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*”. Posto que, de acordo com o pensamento de Vigotski (2010), é relevante a associação entre o determinado nível de desenvolvimento de um aluno com a sua capacidade de aprendizagem. Aponta-se, para tanto, que:

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de um processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar. (VIGOTSKI, 2010, p.116).

Perante os aspectos relacionados às bases epistemológicas do ISD, herdados dos trabalhos de Vigotski<sup>6</sup> (1998), o qual confere à aprendizagem mais do que simplesmente a capacidade de pensar, haja vista que é nesse processo chamado aprendizado que se adquirem muitas capacidades, as quais, de modo especializado, tornam possível o pensamento em diversas coisas. Em suma, o aprendizado não diminui a capacidade de focalização; ao contrário, desenvolve-a em várias a fim de enfocar a atenção para a multiplicidade dos fatos. Ainda nessa perspectiva, o psicólogo russo afirma que:

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal

---

<sup>6</sup> Em seu livro *A formação social da mente* há uma interessante discussão acerca da zona de desenvolvimento proximal referente ao desenvolvimento psicológico da criança.

do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 1998, p.118).

Desse modo, as condições discursivas constitutivas e sociais das ações humanas estabelecem o projeto do ISD (BRONCKART, 2012).

Diante disso, o ISD tem como tese principal o resultado da apropriação humana das propriedades da atividade social, permeada pela linguagem, por meio de uma ação (BRONCKART, 2012). Em conformidade com os pressupostos de Bakhtin (1997), a utilização da língua está intimamente relacionada aos diversos campos das esferas da atividade humana: a linguagem nada mais é do que uma produção interativa ligada às atividades sociais. Assim:

As produções de linguagem de um indivíduo, portanto, efetuam-se, necessariamente, na interação com a **intertextualidade**, em suas dimensões sociais sincrônicas e em suas dimensões históricas de traços de construções conceituais e discursivas [*langagières*] dos grupos sociais precedentes (BRONCKART, 2012, p.38 – grifos do autor).

Logo, para o ISD, somente por meio de um gênero, a comunicação verbal é feita; por conseguinte, quanto maior for o conhecimento do modo como os gêneros textuais funcionam, melhor será a compreensão deles, bem como de sua produção textual. E é durante esse processo que o texto, tanto oral como escrito, torna-se singular; posto que, de acordo com Bronckart (2012), do mesmo jeito que a atividade social pode ser vista sob a ótica psicológica da ação, a atividade de linguagem também pode ser vista sob a mesma ótica, ou seja, como uma *ação de linguagem*, atribuível a um agente, materializado em uma entidade empírica chamada de texto, o qual é imprescindível para o ISD.

É a partir do gênero narrativo “fábula” que este trabalho denota uma proposta de estudo, cujo desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e de produção escrita seja tratado, por meio do agir do professor, como a verdadeira apropriação das normas gramaticais da língua materna e de seu código linguístico. Barros (2015, p. 78) acrescenta que a produção de texto:

[...] deve ser fruto de uma ação *linguageira* na qual o aluno assume seu papel de agente e age intencionalmente para atingir os objetivos propostos (mesmo que simulados didaticamente), usando os

instrumentos semióticos disponíveis na sua língua, ou seja, os diversos gêneros de textos que fazem parte da cultura letrada, legados a nós por gerações anteriores.

Com isso, é interessante dizermos o quão relevante é o trato da noção de gênero textual, conforme os fundamentos do ISD, no tocante ao ensino da língua oficial nas escolas, já que é neste local que o aluno, de acordo com Kleiman (2006), tem contato com as práticas sociais de letramento. Assim sendo, é no âmbito escolar que ocorre o desenvolvimento das *capacidades de linguagem*, as quais, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 52), tratam “das aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um texto numa situação determinada”.

Por fim, esta pesquisa quer demonstrar, sob a perspectiva do ISD, que o aluno necessita compreender a situação comunicativa na qual está inserido, por exemplo, o gênero fábula, pois somente a partir disso ele poderá expandir as capacidades de linguagem do referido gênero a fim de se tornar um produtor ou leitor de texto

#### **1.4.1 Modelo de Análise de Textos**

Bronckart (2012) constrói seu modelo de análise dos gêneros textuais partindo de duas categorias macro, sendo elas: *as condições de produção textual e a arquitetura interna dos textos*.

Em relação às *condições de produção*, segundo o modelo bronckartiano, tem-se uma análise teórica em que o agente a fim de produzir um texto, necessita mobilizar representações referentes aos três mundos, os quais tomam duas direções distintas:

- 1) *Contexto da produção textual*: refere-se à situação de interação na qual se encontra inserido o agente-produtor, exercendo controle pragmático a respeito de alguns fatores organizacionais do texto.
- 2) *Conteúdo temático ou referente*: refere-se aos temas que serão verbalizados no texto, influenciando aspectos locucionais da organização do texto.

Dessa forma, para o ISD, o contexto de produção textual “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2012, p. 93). Para tanto, é importante

dizemos que essa influência necessária, e não mecânica, sobre a ação linguageira são redistribuídos em dois conjuntos:

- 1) o *contexto físico*: em primeiro plano, trata-se de um “comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo”. (BRONCKART, 2012, p. 93);
- 2) o *contexto social (valores, normas, regras e etc.) e o contexto subjetivo (imagem que o agente-produtor dá de si)*: em segundo plano, “inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa” (BRONCKART, 2012, p.93).

O quadro abaixo demonstra o agrupamento apontado pelo ISD no trato desses planos contextuais:

**Quadro 1 – Parâmetros do contexto de produção**

<b>Contexto físico: ação de linguagem inserida em coordenadas espaço-temporais numa dada produção de texto</b>	<b>Contexto social e contexto subjetivo (Contexto sociossubjetivo): norma, valores, regras, etc., envolvidos no quadro de uma interação comunicativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O lugar físico em que ocorre a produção textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O lugar social em que ocorre a produção textual: escola, família, mídia, exército, etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O momento temporal de produção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A posição social do emissor: enunciador.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O emissor, isto é, a pessoa que, fisicamente, produz o texto que pode ser tanto oral quanto escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A posição social do receptor: destinatário.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O receptor, isto é, pessoa que tem a possibilidade de receber concretamente o texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O objetivo da interação, ou seja, ponto de vista do enunciador e efeito da produção para o destinatário.</li> </ul>

Fonte: adaptado de Barros (2012b, p. 58).

Ainda sobre a conceitualização acerca do contexto de produção, Bronckart (2012) chama a entidade emissor-enunciador de *agente-produtor*, posto que a instância que rege a produção de texto é definida, ao mesmo tempo, sob um ponto de vista tanto físico quanto sociossubjetivo.

No tocante ao *conteúdo temático (ou referente)* de um texto, Bronckart (2012, p. 97) elucida-o como “conjunto das informações que nele são explicitamente

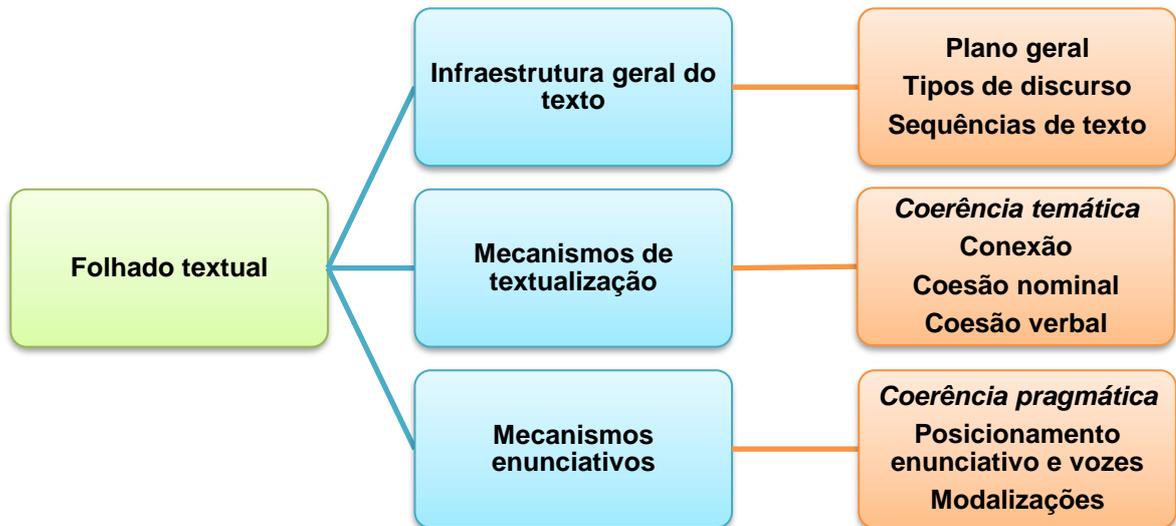
apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. Com isso, o referido autor compreende que, do mesmo modo que os parâmetros contextuais, as informações que constituem o conteúdo temático são representações do agente-produtor em relação ao mundo ordinário da ação de linguagem. Bronckart (2012) refere-se, então, a conhecimentos sujeitos à variação tanto em consequência da experiência como do grau de desenvolvimento cognitivo do agente-produtor; conhecimentos esses que estão guardados organizadamente em sua memória e formam uma rede semântica capaz de criar mundos discursivos diversos, deslocados, sempre, do mundo “real” em que se encontra o agente-produtor.

O outro agrupamento macro de análise reporta-se à *arquitetura interna do texto*, a qual apresenta três níveis de organização apoiados em análises quantitativas das propriedades linguísticas e de operações psicológicas (BRONCKART, 2012). Essa análise é articulada à hipótese geral de que todo texto é organizado em três níveis superpostos e interativos definido como *folhado textual*, segundo Bronckart (2012):

- 1) *infraestrutura geral do texto* é constituída pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso, pela articulação entre os tipos de discurso e pelas sequências que nele surgem;
- 2) *mecanismos de textualização* contribuem para marcar a estruturação do conteúdo temático por meio das articulações e esses *organizadores textuais* podem ser aplicados ao plano geral do texto;
- 3) *mecanismos enunciativos* colaboram para a manutenção da *coerência pragmática* e traduzem as variadas avaliações a respeito de alguns fatores do conteúdo temático.

A Figura 1 é uma adaptação de Bronckart (2012, p. 119-133) que favorece a visualização do modelo de análise de texto do ISD no tocante à arquitetura textual.

**Figura 1** – Arquitetura textual e seus níveis



Fonte: a própria autora.

*As condições de produção textual e a arquitetura interna dos textos, mesmo se tratando de duas direções distintas, não é interessante que sejam abordadas isoladamente, pois, de acordo com os apontamentos de Barros (2012b):*

Embora estudadas, quase sempre, separadamente, por motivos didáticos, tais categorias não são autônomas, pois dependem uma das outras, e é essa dialogicidade que permite o ato da textualização, a produção de uma ação de linguagem singular por um agente-produtor. (BARROS, 2012b, p. 53).

Assim, ao compreendermos o modelo de análise de texto do ISD proposto por Bronckart (2012), podemos explorar vertentes teóricas do ISD que auxiliam o professor no seu trabalho em sala de aula por meio de uma engenharia didática, a qual será explorada a seguir.

#### 1.4.2 A Engenharia Didática do ISD

De acordo com Dolz (2016), os questionamentos em relação à pertinência e limitações das atividades e exercícios voltados para o aprendizado das línguas constituem objeto de uma relevante preocupação não só dos professores, mas também de pesquisadores. No tocante a essa inquietação, o autor traz uma discussão

sobre *engenharia didática*, no âmbito da área disciplinar da Didática das Línguas<sup>7</sup>, a qual busca promover técnicas e ferramentas para o ensino e aprendizagem dos alunos, para coordenar as intervenções didáticas dos professores e criar dispositivos capazes de solucionar os problemas de ensino e aprendizagem da língua. De forma geral, a engenharia didática:

[...] organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenharia tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual (DOLZ, 2016, p. 241).

A engenharia didática criada pelo ISD elabora e projeta formas de atividade escolar. Encarrega-se também de criar ferramentas facilitadoras que promovam a aprendizagem, orientando as intervenções e as atitudes profissionais do professor (DOLZ, 2016).

A engenharia didática é importante para a concepção de inovações, para criar novas ferramentas profissionais fundadas na experiência, na ergonomia do trabalho e nas possibilidades de desenvolvimento da linguagem do aluno e, bem organizadas e coordenadas, não limitam a liberdade do professor (DOLZ, 2016, p. 257).

Nesta pesquisa, apontamos, ancorada na engenharia didática do ISD, uma proposta teórico-metodológica para trabalhar a transposição didática do gênero “fábula”, focando seu processo de modelização no plano da escolarização e a elaboração e desenvolvimento de uma sequência didática (SD), a fim de promover o letramento dos alunos, tendo como objeto principal um gênero ficcional, de cunho literário. Embora tenhamos a percepção de que muitos instrumentos (neste caso, a ferramenta SD) estão à disposição do professor, muitas vezes, eles não são internalizados pelo docente, acarretando, na escola, uma situação artificial de ensino e de aprendizagem da língua materna.

---

<sup>7</sup> Didática das Línguas é uma disciplina na qual atua Dolz (2016), no contexto genebrino. Não há uma disciplina correspondente no Brasil. Aqui podemos dizer que a área da Linguística Aplicada abarca as preocupações e objetivos da Didática das Línguas.

### 1.4.3 Transposição didática de Gênero na Vertente do ISD

Machado e Cristóvão (2009) apontam que, ao se trabalhar na perspectiva dos gêneros, seria essencial a criação de materiais didáticos adequados, que favorecessem a transformação do saber científico a respeito dos gêneros para o nível dos saberes a serem de fato ensinados, conforme as capacidades dos alunos. A esse processo de transição entre o conhecimento produzido pela comunidade científica do objeto de referência e o conhecimento didatizado, a literatura tem denominado de *transposição didática*. Esse termo foi sistematizado por Yves Chevallard (1991), o qual apresenta a seguinte definição sobre o conceito:

Um conteúdo do saber que é designado como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto de saber em um objeto de ensino é chamado de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991, apud TEIXEIRA, 2011, p. 39, grifos do autor).

Segundo Barros (2014), há uma crescente relevância em pesquisas que são voltadas para os aspectos do trabalho docente em um processo que visa articular formação, instrumentos e objetos da ação profissional. Isso torna desafiador para a escola a transformação dos conhecimentos científicos de referência em conhecimentos didáticos, posto que os primeiros não podem ser encaminhados à sala de aula do mesmo modo que foram concebidos ou que são utilizados no mundo social (como os gêneros, no caso desse estudo).

Porém, Machado e Cristóvão (2009) salientam que a transposição didática não deve ser tratada de modo simplista como a aplicação de uma teoria científica qualquer. Ela deve trazer à tona as transformações sofridas por um conjunto de conhecimento quando há o objetivo de ensiná-los. Esse processo gera, necessariamente rupturas, deslocamentos e transformações diversificadas nos objetos do saber.

Assim sendo, a teoria da transposição didática considera três níveis básicos que se referem a essas transformações (cf. MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 130):

- 1) o “conhecimento científico” propriamente dito, que sofre um primeiro processo de transformação para constituir o “conhecimento a ser ensinado”;

- 2) “conhecimento a ser ensinado” que, finalmente, ainda se transforma em “conhecimento efetivamente ensinado”;
- 3) “conhecimento efetivamente ensinado” que, inevitavelmente, ainda se constituirá em “conhecimento efetivamente aprendido”.

A Figura 2 é uma representação desses três níveis da transposição didática.

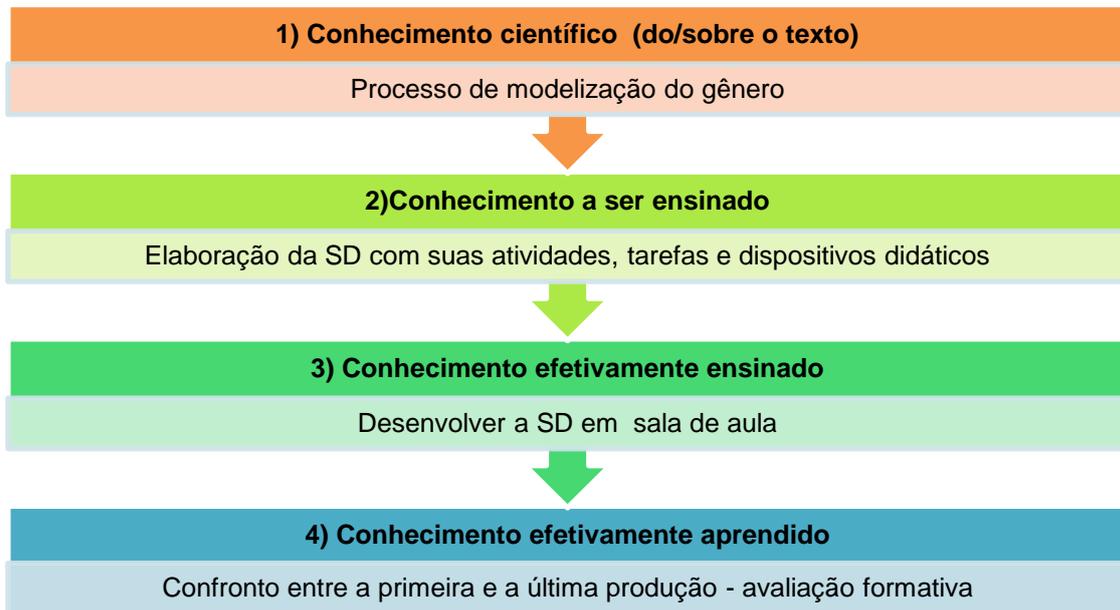
**Figura 2** – Transposição didática



Fonte: a própria autora.

Nesse horizonte, salientamos que a transposição didática se distingue em dois níveis: externa e interna. A transposição didática externa compreende, de acordo com Machado e Cristóvão (2009), a passagem entre o saber científico/social do objeto de referência e o saber a ser ensinado. Nascimento (2010), ainda, acrescenta que a construção de novos saberes, tidos como mais eficientes, posto que têm mais significado para o aluno, vêm dos objetos dos saberes úteis, que estão fora do âmbito escolar. Já a transposição didática interna diz respeito à passagem do conhecimento a ser ensinado ao conhecimento a ser efetivamente ensinado e aprendido. Dessa forma, Barros (2012a, p.13) menciona que a transposição didática interna pode, também, incluir “todo o processo de intervenção didática, na triangulação dos sujeitos aí envolvidos (professor e alunos) e dos objetos de ensino, a partir da mediação dos instrumentos didáticos”, para que, assim, seja possível analisar o processo no qual estão inseridos o ensinar e o aprender na esfera da sala de aula.

Quanto à vertente didática do ISD, Barros (2012a) destaca que pesquisadores, por meio de instrumentos teórico-metodológicos, têm desenvolvido estudos acerca dos níveis da transposição didática. Vejamos, então, na Figura 3, um esquema resumindo a engenharia da transposição didática na perspectiva do ISD:

**Figura 3 – Transposição didática na perspectiva do ISD**

Fonte: Barros (2012b, p.73).

De acordo com Barros (2012a), na esfera dos níveis da transposição didática externa são abordados os processos 1 e 2; já os níveis 3 e 4 referem-se à transposição didática interna.

Antes de iniciarmos a exposição sobre as duas principais ferramentas criadas pelo ISD para a transposição didática de um gênero de texto – o modelo didático e a SD -, apresentamos, de forma breve, o conceito de capacidades de linguagem trabalhado pelo ISD.

#### 1.4.4 Capacidades de Linguagem

Gonçalves e Barros (2010, p. 61), ancorados na perspectiva do ISD, destacam que “toda ação de linguagem envolvendo a produção de textos (orais e escritos) envolve três diferentes tipos de capacidades de linguagem”, as quais, conforme apontam Dolz e Schneuwly (2004), são aptidões que o aprendiz dispõe ao produzir um texto diante de uma situação de interação. Tais capacidades apresentam três níveis: a) *capacidades de ação*: adaptação às características do contexto e do referente; b) *capacidades discursivas*: mobilização de modelos discursivos; c) *capacidades linguístico-discursivas*: domínio das operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas. Com isso, temos:

**Quadro 2** – Capacidades de linguagem

Capacidades de ação	Capacidades discursiva	Capacidades linguístico-discursivas
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da sua ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a construção de palavras e enunciados e as escolhas lexicais.

Fonte: Barros (2012b, p. 66).

Como os modelos das práticas de linguagem encontram-se inseridos em ambiente social, seus membros, dominadores delas, podem adotar estratégias explícitas facilitadoras no processo de apropriação pelos aprendizes; logo, é nesse sentido que o aprimoramento das capacidades de linguagem é constituído, geralmente, como mecanismo de reprodução, conforme Dolz e Schneuwly (2004).

Neste íterim, para Dolz e Schneuwly (2004), toda descrição do processo ontogenético, análise das capacidades de linguagem dos alunos e observação dos procedimentos implícitos são referenciais que auxiliam na compreensão das transformações produzidas durante a aprendizagem, contribuindo para balizar medidas interventivas dos professores.

Nessa perspectiva, em relação ao uso das capacidades de linguagem, Machado e Cristovão (2009, p.141) dispõem que:

[...] as atividades propostas por um determinado material didático destinado ao ensino de um gênero podem ser analisadas e avaliadas de acordo com as capacidades de linguagem que essas atividades permitem desenvolver: ou as capacidades de ação, ou as discursivas e/ou as linguístico-discursivas.

Assim, verificamos que as capacidades demonstradas pelos alunos constituem o produto tanto de aprendizagem sociais anteriores como também estabelecem

futuras aprendizagens sociais. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p.59), a originalidade da estratégia de ensino está no trato do trabalho do “nível dos gêneros e na tentativa de definirmos as *capacidades de linguagem globais* em relação às tipologias existentes”, as quais podem ser agrupadas, consoante Dolz e Schneuwly (2004), em:

- Narrar (mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil).
- Relatar (representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo).
- Argumentar (sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição).
- Expor (apresentação textual de diferentes formas de saberes).
- Descrever ações (regulação mútua de comportamentos).

Vemos, então, que as capacidades de linguagem estão intimamente ligadas à apreensão do gênero textual de referência, permitindo a transferência das capacidades de um gênero para outro, fator esse que possibilita, segundo Dolz e Schneuwly (2004), que a escola tenha sua proposta curricular organizada nos agrupamentos dos gêneros.

#### **1.4.5 A Modelização do Objeto de Ensino**

Pesquisadores de Genebra entendem que o processo de modelização de um objeto de ensino, no nosso caso os gêneros textuais, pode auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as dimensões ensináveis que constituem o objeto de ensino são observadas por meio da elaboração de um modelo didático.

Dolz e Schneuwly (2004) definem modelo didático como uma ferramenta que torna explícito o conhecimento acerca do gênero de referência, a fim de que haja sua didatização. Desse modo, para que o procedimento de transposição didática de um gênero seja possível, é necessária a elaboração de um dispositivo mediador do conhecimento dizível do gênero de referência, dispositivo esse que foi denominado, pelos pesquisadores genebrinos, de modelo didático.

Para Barros (2014), o modelo didático de gênero trata de um dispositivo descritivo e operacional cuja finalidade é facilitar a apreensão da complexidade de um certo gênero, permitindo “visualizar as características (contextuais, discursivas,

linguísticas) de um gênero e, sobretudo, facilitar a seleção dos objetos de ensino que a prática discursiva potencializa” (BARROS, 2014, p. 46).

O modelo didático, para De Pietro e Schneuwly (2014), é visto como ferramenta dentro da engenharia didática, já que traz à tona objetos potenciais que podem ser alvos de ensino. Os autores ainda estabelecem, por intermédio de uma visão analítica e comparativa, que os modelos didáticos apresentam diferenças relacionadas à extensão e à importância que detêm, podendo ser denominados de *modelo intuitivo/implícito* e *modelo explícito/complexo*. O primeiro é a representação do objeto de ensino por meio de práticas tradicionais do professor, já o segundo não copia a tradição escolar, é antes disso um lugar de construção coletiva do ensino por meio de uma visão reflexiva da literatura que pode ser solidarizada.

Nessa perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004, p.81) acrescentam:

Para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência é preciso, então, de nosso ponto de vista, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este.

Essa variação, conforme Schneuwly e Dolz (2004), é que condiciona a existência de *modelos didáticos* de gêneros, já que é por meio da representação deles que criamos vias didáticas que tornam evidente o conhecimento implícito do gênero, no tocante não somente aos conhecimentos científicos formulados, mas também aos saberes dos profissionais que o utilizam. Desse modo, temos, diante dessa multiplicidade de conhecimento, três princípios básicos compreendidos no processo didático de modelização do gênero apontados por Schneuwly e Dolz (2004, p.82):

- ✓ Princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- ✓ Princípio de *pertinência* (referências às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- ✓ Princípio da *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados).

Convém mencionarmos que, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), esses três princípios não se articulam de modo independente, mas sim integrado, pois somente a partir dessa interação é que há a constituição de uma das variadas dimensões de um objeto de referência, o qual pode ser ensinado pela SD a partir de sua modelização didática.

No tocante à questão, Machado e Cristovão (2009) destacam que a construção de um modelo didático de gênero contribui para o desenvolvimento do quadro teórico-metodológico em que diversas atividades, tanto científicas quanto didáticas, têm sido desenvolvidas. Para as autoras, a utilização da modelização didática do gênero, como instrumento de ensino, permite a avaliação reflexiva sobre os materiais didáticos disponíveis, bem como orientação para a prática docente, seja ela inicial ou continuada, posto que “forneceria critérios para a seleção, a elaboração e a adaptação do material didático em função das reais necessidades do contexto em que serão utilizados” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 141).

Machado e Cristovão (2006) esclarecem que os modelos didáticos são objetos considerados descritivos e operacionais, os quais, a partir de sua construção, possibilitam a apreensão e compreensão do complexo desenvolvimento da aprendizagem do gênero de referência. Eles estão condicionados à observação das capacidades de linguagem dos aprendizes, para que a seleção das dimensões ensináveis que constituem o gênero seja adequada para um determinado nível de ensino. A partir disso, segundo as autoras, é possível verificar não só as capacidades já adquiridas como também as dificuldades do aluno a respeito do gênero a ser abordado na transposição didática.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) operacionalizam a construção explícita de um modelo didático a partir de uma engenharia didática que apresenta três fases: 1) a busca pelos saberes de referência em relação a uma prática de linguagem; 2) a descrição dos diferentes elementos textuais do gênero; 3) a observação das capacidades de linguagem dos aprendizes.

Vemos que tanto Dolz, Gagnon e Decândio (2010) como Machado e Cristovão (2006) condicionam o modelo didático à observação do contexto de intervenção (verificação das capacidades de linguagem dos alunos em relação ao gênero). Nesse sentido, Barros (2012a) faz a distinção de um processo de modelização preliminar

denominado de *modelo teórico do gênero*, diferindo-se dos pesquisadores de Genebra. Segundo Barros (2012b, p.75), o modelo do gênero pode ser observado:

[...] *a priori*, apenas, *teoricamente*, isto é sua construção não necessita levar em conta as capacidades dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino, ele pode ser elaborado, a princípio, de forma genérica como base para a elaboração de diversas SD. (BARROS, 2012b, p.75).

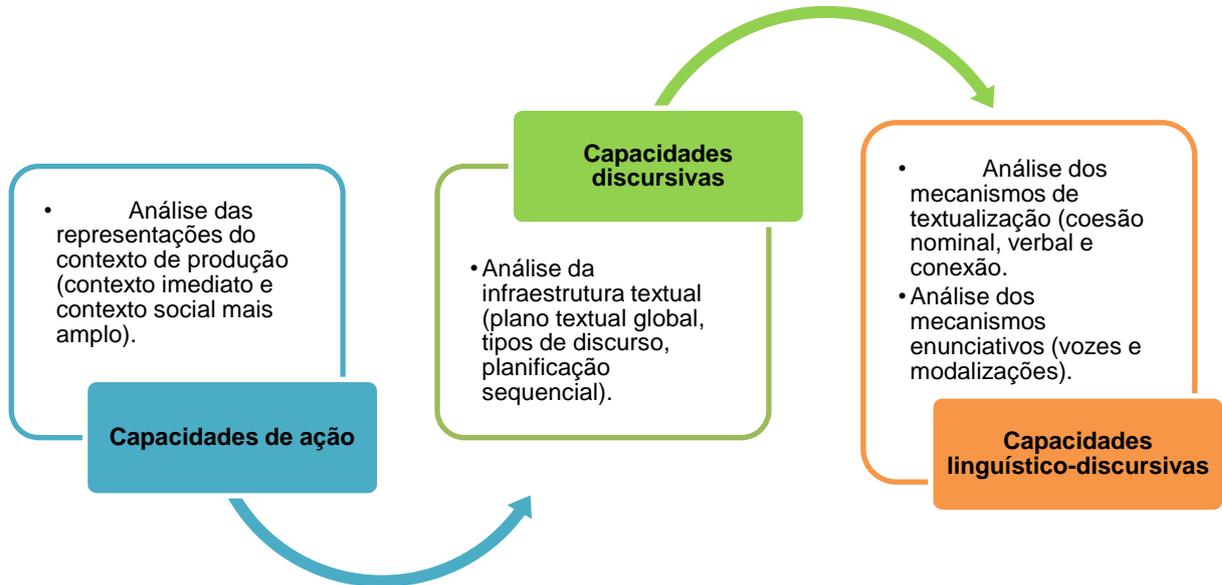
Com isso, como aponta Barros (2012a), a elaboração de um modelo teórico serve de suporte para a criação de modelos didáticos diversos (adaptável a contextos de aprendizagem distintos).

Nesse sentido, propomos a elaboração de um modelo teórico e, posteriormente, uma adaptação didática para o contexto da intervenção, ou seja, um modelo didático que explicita não apenas as dimensões ensináveis do gênero como também norteie o trabalho do professor na construção das atividades que constituirão a SD. Já que:

[...] os materiais didáticos utilizados pelos professores raramente são feitos por eles, o que os torna, de certa forma, “reféns” de livros didáticos e apostilas que, muitas vezes, não conseguem suprir as exigências das novas diretrizes educacionais, as quais pregam, de forma geral, uma abordagem discursiva para o ensino da língua. (BARROS, 2012a, p.18).

Utilizamos, então, um dispositivo didático para a modelização do gênero elaborado por Barros (2012b) com base no modelo de análise textual de Bronckart (2012), em que a descrição de um gênero textual deve fundamentar-se em uma análise do *corpus* (textos pertencentes ao mesmo gênero), ancorada em um contexto de produção e nos níveis do folhado textual: infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Tais camadas, de acordo com o autor, abarcam as capacidades de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas, que estão inseridas no processo de produção textual. Vejamos a figura abaixo, proposta por Barros (2012a, p. 16) para melhor compreensão:

**Figura 4 – As capacidades de linguagem e os modelos de análise de texto do ISD**



Fonte: Barros (2012a, p. 16).

Assim, de acordo com a análise textual do ISD, o gênero fábula é analisado por meio de um dispositivo didático criado por Barros (2012b) a fim de nortear o processo de modelização do gênero. Observamos, então, o Quadro 3 que dispõe sobre essa ferramenta.

**Quadro 3 – Dispositivo didático para a modelização do gênero**

ELABORAÇÃO DE MODELO TEÓRICO/DIDÁTICO DO GÊNERO	
Capacidades de linguagem	Perguntas para direcionar a modelização do gênero
Capacidades de ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>A qual prática social o gênero está vinculado?</li> <li>É um gênero oral ou escrito?</li> <li>A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, etc.)?</li> <li>Quais as características gerais dessa esfera?</li> <li>Quem produz esse gênero (emissor)?</li> <li>Para quem se dirige (destinatário)?</li> <li>Qual o papel discursivo do emissor?</li> <li>Qual o papel discursivo do destinatário?</li> <li>Com que finalidade/objetivo produz o texto?</li> <li>Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam?</li> <li>Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Comercial? Afetiva?</li> <li>Qual o valor desse gênero na sociedade?</li> <li>Qual o suporte?</li> <li>Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)?</li> </ul>

<p><b>Capacidades discursivas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar?</li> <li>• É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espço da produção)?</li> <li>• É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)?</li> <li>• É um narrar ficcional?</li> <li>• É um narrar acontecimentos vividos (relato)?</li> <li>• Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais?</li> <li>• Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa?</li> <li>• Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?</li> </ul>
<p><b>Capacidades linguístico-discursivas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como são feitas as retomadas textuais? Mais por pronomes ou por nomes? Quais as estratégias mais usadas? Substituições por sinônimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/indefinidos nas retomadas? Qual o grau de afetividade/valorização expresso pelas retomadas?</li> <li>• Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado?</li> <li>• Quais os tipos de conectivo usados: lógico (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)?</li> <li>• Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe?</li> <li>• Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivo (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)?</li> <li>• Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade?</li> <li>• Há uso de metáforas? De palavras/expressões com sentido conotativo?</li> <li>• Há rimas? Que tipo de rima?</li> <li>• Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial? Sisudo? Familiar? Moralista? De poder?</li> <li>• Há o uso de ironia?</li> <li>• Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens?</li> <li>• De que instâncias advêm essas vozes? Do poder público? Do senso comum? De autoridades científicas?</li> <li>• Como é dada a voz aos personagens (ficcionalis ou não) do texto?</li> <li>• Há mobilização de discurso direto? Indireto? Quais os recursos linguísticos/ gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados?</li> </ul>

- Quais processos de modalização discursiva são mais frequentes? Modalizações lógicas? Deônticas? Apreciativas? Pragmáticas?
- Há a mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulos, sublinhados...)? Como eles agem na construção dos sentidos do texto? Observe, caso o texto possibilite, a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.

Fonte: Barros (2012b, p. 161)

Por fim, acrescentamos, que à medida que as dimensões ensináveis se tornam cada vez mais definidas, a apropriação do gênero como instrumento será mais fácil, uma vez que fará com que as capacidades de linguagem, associadas ao texto, se desenvolvam (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

#### 1.4.6 Sequência Didática do Gênero “Fábula”

Temos sempre em mente a relevância da comunidade em relação ao gênero abordado, questionando continuamente o uso que ela faz dele; vale lembrar que nesse processo estão inseridos o professor e o aluno, pois também são ligados a uma comunidade. Partindo dessa interação de conhecimento é que se podem desenvolver *sequências didáticas (SD)*, como a proposta neste estudo, que promovam a relação do aluno com o gênero escolhido a fim de aprimorar suas capacidades, sendo o gênero textual visto como uma realidade dinâmica, fator importante na construção psicossocial e na conexão entre enunciador e enunciatário.

A prática de ensino em relação à aprendizagem da linguagem supõe:

[...] a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, descompostas o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 45).

Nesse sentido, a SD é entendida como o estudo unificador entre a esfera discursiva e o texto, denotando uma lógica contrária à da compartimentalização tanto dos conteúdos como das capacidades (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009). Para tanto,

as autoras definem que a SD se constitui de um agrupamento de atividades “progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 133). Em nossa pesquisa, consideramos interessante o desenvolvimento das SD como procedimento didático pelo fato de que elas permitem um trabalho integralizado em sala de aula.

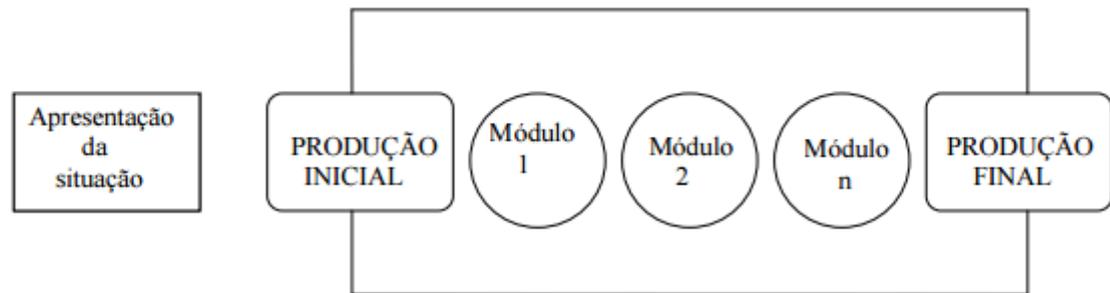
Convém ressaltar que o trato com as SD está diretamente articulado às práticas sociais, posto que, segundo Barros (2014, p. 46), as SD necessitam “ser adaptadas a um contexto específico, uma vez que se configuram em ferramentas didáticas que possibilitam a transformação do conhecimento teórico de um gênero em conhecimento a ser ensinado/aprendido”.

Desse modo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem o trabalho em sala de aula por meio das SD, as quais constituem um modo específico de atividade no âmbito esfera escolar. Como apontado pelos autores, a escola favorece a aplicação dessa metodologia por trabalhar a multiplicidade de situações em que a prática da oralidade e a da escrita são ofertadas aos alunos, sendo possível trabalhar a produção textual. Assim, verificamos que uma “‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

A finalidade da SD é fazer com que o aluno se aproprie de uma prática de linguagem, essa sempre configurada em um gênero textual, fazendo com que, em uma situação prática de comunicação, seu texto atenda às demandas discursivas do gênero, tanto em seu aspecto oral quanto escrito. Portanto, é por intermédio da SD que há acessibilidade dos alunos às práticas de linguagem, as quais, ainda, não dominam ou são novidades.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD é organizada estruturalmente da seguinte forma: a) apresentação da situação inicial; b) a primeira produção; c) os módulos; d) a produção final. Para melhor compreensão da estrutura de base da SD, vejamos a figura a seguir:

**Figura 5** – Representação do esquema estrutural da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 98).

A *apresentação da situação* é o momento em que o aluno terá contato com o gênero textual a ser trabalhado na SDG por meio da construção de uma situação comunicativa, conduzindo-o para a atividade de produção tanto escrita como oral. Desse modo, cabe ao professor possibilitar ao aprendiz o reconhecimento do gênero de referência da SDG, se possível, da forma convencional com que aparece socialmente. Esta fase possui dois aspectos relevantes: apresentação de um problema comunicativo bem definido e preparação dos conteúdos a serem trabalhados na produção textual. Ela antecede o segundo momento, o da *produção inicial*, em que há a elaboração do texto (oral ou escrito) pelo aluno, mostrando para ele mesmo e para o professor até que ponto houve o entendimento dessa prática linguageira. Neste estágio, é definido o ponto de intervenção a ser realizado pelo docente, constatando também o percurso a ser traçado pelo discente, constituindo, assim, o que os referidos autores chamam de avaliação formativa.

No que concerne aos módulos, trabalham-se os problemas oriundos da primeira produção textual, fornecendo aos alunos, por meio de um modelo didático, a instrumentalização para que haja a superação dessas dificuldades apontadas. Desse modo, o movimento da SD delinea-se como um movimento do complexo para o simples, retornando novamente ao complexo, ou seja, parte da produção inicial aos módulos, momento em que trabalhamos as capacidades importantes, a fim de que haja o domínio do gênero, voltando ao complexo por intermédio da produção final. Em relação ao trabalho com os módulos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103) apontam que:

Três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas assim isolados: 1) Que

dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

A metodologia da SDG propõe que ao se constatar os problemas do gênero apontados nos módulos, temos de trabalhá-los em quatro níveis distintos:

- ✓ Representação da situação de comunicação.
- ✓ Elaboração dos conteúdos.
- ✓ Planejamento do texto.
- ✓ Realização do texto.

Outro aspecto relevante é a variação das atividades e exercícios, para que o trabalho em sala de aula com a leitura e a escrita seja enriquecido, a fim de que, diante dessa diversificação, o aluno tenha condições satisfatórias de alcançar sucesso na produção textual. Para tanto, os pesquisadores propõem três níveis de exercícios e atividades:

- ✓ As atividades de observação e de análise de textos.
- ✓ As tarefas simplificadas de produção de textos.
- ✓ A elaboração de uma linguagem comum.

Convém mencionarmos, por fim, o terceiro aspecto modular que se refere a capitalizar as aquisições. A cada finalização de módulo, uma síntese é produzida, promovendo a construção progressiva do conhecimento do gênero pelo aluno. Constrói-se também uma espécie de linguagem técnica, registrada por meio de listas, a fim de controlar a constatação dos conhecimentos adquiridos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Dando segmento aos trabalhos com a SD, temos a *produção final*, responsável por mostrar, na prática, o que o aluno adquiriu de conhecimento em relação ao gênero trabalhado nos módulos da SD. Isso faz, também, com que o professor possa avaliar sua *práxis*, por meio da avaliação formativa.

Nosso estudo acredita que a SDG constitui um importante aliado no aperfeiçoamento de práticas orais e escritas, ao possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos na produção de texto. Para tal, Machado e Cristovão (2009, p. 138) acrescentam que:

[...] essas sequências serão guiadas por um número limitado e preciso de objetivos e serão constituídas por um conjunto de atividades organizadas em um projeto global de apropriação de algumas das dimensões constitutivas de um gênero de acordo com o nível dos aprendizes.

Em suma, ao optarmos pela elaboração de uma SD, conforme Barros (2012a, p.33), promovemos “a articulação entre o mundo ‘sociolinguageiro’ e o ‘didático’” e não corremos “o risco de gramaticalizar o gênero ou mesmo desconsiderá-lo como um artefato linguístico”.

## **SEÇÃO 2**

### **METODOLOGIA**

O objetivo desta pesquisa é que ela seja de grande valia para o trabalho do professor, pois prioriza um ensino que torna o campo da produção e do conhecimento próximo dos alunos, uma vez que contempla um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e consciente.

Severino (2001) aponta a importância da pesquisa em relação à elaboração dos currículos dos cursos de formação docente, os quais devem sempre se voltar para o exercício de sua prática docente.

Na formação de professores, os currículos devem configurar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim configurando a pesquisa também como princípio formativo na docência (SEVERINO, 2001, p.19).

Guedes (2006) afirma que o professor precisa refletir sobre seu conhecimento por meio de pesquisa, identificando os problemas relacionados à prática, pois somente mediante a análise de seus procedimentos é que “vai torná-lo capaz de levar seu aluno a construir a própria autoestima de indivíduo capaz de construir uma motivação interior para aprender” (GUEDES, 2006, p.41). Segundo o autor, o reconhecimento no aprender como forma de conhecimento é que permitirá ao aluno o acesso ao desenvolvimento de sua aprendizagem.

A seguir, abordamos os procedimentos metodológicos do nosso estudo. Em primeiro momento, tratamos da modelização do objeto de ensino; em seguida, apresentamos a análise do material didático considerado o produto final do curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede – Profletras.

#### **2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A MODELIZAÇÃO DO GÊNERO “FÁBULA”**

Para este tópico, traçamos a pesquisa que vem antes da construção do caderno pedagógico, considerado como requisito final do Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional. Para tanto, conferimos sua natureza como qualitativa-interpretativista, uma vez que Flik (2004) pontua que o material empírico do paradigma

qualitativo é, ao invés de números, o texto (oral, escrito, multimodal): “o texto é o resultado da coleta de dados e o instrumento para a interpretação” (FLIK, 2004, p. 45).

Com relação à pesquisa qualitativa-interpretativa, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que seu surgimento está ligado a um trabalho com a razão dialética, que busca a interpretação de significados culturais, proporcionando uma alternativa ao positivismo cuja concepção é analítica e de explicações causais. Assim, segundo a autora, é importante a relevância do contexto sócio-histórico, considerando o pesquisador como um agente ativo na investigação.

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Assim, no dizer de Bortoni-Ricardo (2008), o paradigma interpretativista defende que o professor associe o exercício da pesquisa a sua prática diária, atribuindo uma nova identificação ao profissional em docência como um professor pesquisador. À medida que o professor se constitui um mediador, ele configura sua prática docente como um exercício investigativo contínuo, visando à construção do saber em conjunto com seu aluno, por meio da interpretação de fenômenos sociais introduzidos em um contexto, que, no caso da nossa pesquisa, pode ser a sala de aula.

Nossa pesquisa encontra-se baseada no desenvolvimento da modelização do gênero fábula. No tocante à modelização do referido gênero, os seguintes passos foram adotados: 1) pesquisa bibliográfica a respeito dos saberes de referência do gênero fábula, indicado para o desenvolvimento do trabalho didático (cf. seção 3.1); 2) seleção de um *corpus* de texto composto por fábulas de La Fontaine (cf. seção 3.3); 3) análise do gênero fábula ancorada no dispositivo didático de modelização do gênero elaborado por Barros (2012), o qual se encontra fundamentado no quadro teórico de análise textual do ISD (BRONCKART, 2012) (cf. seção 3.4); 4) análise do contexto de intervenção para o qual o material didático foi concebido, pressupondo a zona de desenvolvimento dos alunos (VIGOTSKI, 2008) (cf. seção 2.2.2); 5) seleção

das dimensões ensináveis do gênero fábula que seriam alvo da SDG a ser produzida (cf. seção 3.5)

Desse modo, nossa pesquisa apoia-se na pesquisa tanto bibliográfica como documental, pois, segundo Gil (2014), a pesquisa bibliográfica respalda-se em materiais anteriormente elaborados, principalmente em livros e artigos científicos; já a pesquisa documental diferencia-se da bibliográfica pela natureza das fontes: “enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores [...], a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2014, p. 50-51).

No que se refere a nossa pesquisa, trazemos especialistas e pesquisadores que falam sobre o gênero textual “fábula”. Selecionamos para o *corpus* da pesquisa documental, que constitui uma parte do processo de modelização do gênero, quatro fábulas de Jean de La Fontaine, sendo “A cigarra e a formiga” encontrada, de forma adaptada, no Caderno do Aluno, volume 1, material de apoio didático cedido aos alunos da rede pública de ensino do Estado de São Paulo; as demais intituladas: “O Lobo e o Cordeiro”, “A Raposa e a Cegonha” e “A liga dos Ratos” estão disponíveis no livro *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula* (FERNANDES, 2001).

Destarte, acerca da elaboração do material didático, nossa pesquisa volta-se ao trato do gênero fábula, pois constatamos que a narrativa fabular é um gênero de grande circulação na esfera escolar e o seu estudo, diante de um contexto interativo e atual, favorece a ampliação do conhecimento do aluno, não só a respeito dele próprio como também do mundo no qual está inserido. Assim como a metodologia das sequências didáticas criada pelo ISD propõe, fizemos a modelização didática do gênero “fábula”, como suporte para a elaboração do material didático. Evidenciamos, também, que as atividades que compõem o material abarcam, de alguma forma, as três capacidades de linguagem (capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas) requeridas para a mobilização do gênero trabalhado. As atividades das oficinas propostas nessa pesquisa buscam a apropriação do gênero pelo aluno, tanto nos níveis da apreensão como da compreensão, da leitura como da oralidade e, por fim, da produção escrita.

De acordo com o exposto, o gênero selecionado para a construção da SD foi a fábula. Para tal, foram desenvolvidos dispositivos didáticos e atividades com o objetivo de explanar o contexto da produção textual, o conteúdo temático, a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os enunciativos.

Em suma, para que haja a percepção do propósito comunicativo do texto, o aluno necessita compreender os recursos linguísticos e o sentido almejado. Então, nesse sentido, relatamos as capacidades de linguagem utilizadas com a finalidade de que o aluno de fato se aproprie do gênero, tornando-se capaz de produzi-lo.

## **2.2 PRODUTO FINAL: O CADERNO PEDAGÓGICO**

Essa pesquisa tem o caderno pedagógico como produto final, ele foi elaborado para os alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental II da Educação Básica. Utilizamos a metodologia da SDG no desenvolvimento deste material (cf. Seção 1), pois nela apresentamos todo o pressuposto teórico que fomenta essa pesquisa acerca da SDG. Embora o caderno tenha sido elaborado para o referido ano escolar, é passível de adaptação tanto para o Ensino Médio como para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A previsão de realização desse material orientado pela SDG, tendo como eixo condutor o gênero fábula, é de um bimestre. Verificamos que o período de aplicação se encontra consoante ao tempo proposto no conteúdo programático do Currículo Oficial de São Paulo no trato da narrativa fabular. Como o propósito desse produto é voltado para a prática docente e para a apropriação da escrita do gênero pelo aluno, oportunizamos a escolha pelo gênero fábula por se tratar de uma tipologia que privilegia o lúdico, o fantástico, tão presente no cotidiano das crianças, pressupondo o contato delas com esse gênero de modo relevante, e também por constar em materiais didáticos de apoio curricular na esfera escolar da rede pública.

### **2.2.1 A Pesquisadora**

Na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letra de Jacarezinho, Paraná, – FAFIJA – hoje, denominada de Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – realizou-se a nossa formação acadêmica graduada em Letras, Português e Inglês, em

2002. Em sala de aula, nossa atuação docente teve início como professora eventual, em caráter de substituição, tanto nos Ensinos Fundamental II e Médio como na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2003. Embora tenhamos prestado o concurso público para o provimento de cargos docência no Estado de São Paulo em 2003, somente em 2006, assumimos o cargo como professora pertencente ao quadro docente efetivo de Português da rede pública de ensino do estado de São Paulo. A partir disso, ministramos aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio e no Ensino Fundamental II. Começamos a lecionar português nos municípios paulistas de Jacupiranga, Tatuí e, somente por meio do processo de remoção, é que conseguimos voltar para Ourinhos, cidade onde residimos atualmente. Então, percebemos que, mesmo em cidades distintas, a dificuldades dos alunos em relação à produção de texto era muito grande, dificultando, assim, o ensino da língua materna.

Ao lecionarmos para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, verificamos que o gênero fábula, presente na primeira situação de aprendizagem do Caderno do Aluno, material de apoio didático de uso prioritário na rede estadual de educação paulista, despertou certa inquietação nos alunos, surgindo, então, a motivação necessária para se trabalhar a produção escrita. Desse modo, verificamos a necessidade de ampliar os horizontes a respeito do ensino da língua e por meio do Programa de Mestrado em Letras em Rede (Profletras) surgiu a oportunidade de aprimorar a formação docente mediante um trabalho de pesquisa, visando à contribuição para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa na rede pública de ensino no que se refere à elaboração de um material didático.

### **2.2.2 O Público-alvo**

Por trabalharmos como professora de Língua Portuguesa da rede estadual de São Paulo, esta pesquisa tem como destinatários do caderno pedagógico as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II da rede pública de ensino.

Selecionamos o gênero “fábula” para trabalharmos com a produção escrita, pois observamos que os alunos do referido ano escolar apresentavam dificuldades no tocante à leitura e à escrita. Devido a nossa experiência docente, constatamos que tais dificuldades estão relacionadas à infraestrutura global, aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos do gênero “fábula”.

Como o gênero “fábula” é bastante conhecido por alunos dessa faixa etária, e está disponibilizado no Caderno do Aluno e no Caderno do Professor do 6º ano, volume 1, os quais encontram-se em conformidade com os conteúdos gerais inseridos no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, consideramos que o gênero selecionado está adequado à proposta teórica e metodológica desta pesquisa e aos conteúdos propostos no currículo oficial paulista, uma vez que os conteúdos a serem trabalhados se referem: 1) compreensão dos traços característicos de textos narrativos, tanto orais como escritos; 2) familiarização com esse gênero por meio da leitura dos gêneros selecionados no *corpus*; 3) ações de leitura pertinentes aos gêneros textuais narrativos e as suas situações de comunicação; 4) planejamento das etapas de produção oral e escrita; 5) reconhecimento da estrutura global do gênero fábula, por meio da produção escrita do gênero estudado; 6) análise da norma culta em funcionamento na produção de texto, empregando-a adequadamente para que o texto apresente-se coeso e coerente.

Desse modo, é clara a constatação de que a SD do gênero “fábula” para o 6º ano do Ensino Fundamental II encontra-se atrelada aos conteúdos gerais, aos objetivos e às habilidades contempladas no Currículo Oficial de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo.

### **2.2.3 Procedimentos para a Elaboração do Caderno Pedagógico**

Essa pesquisa tem como principal respaldo os pressupostos teóricos do ISD (BRONCKART, 2012; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), salientando que as práticas de linguagem, elaborada por meio dos gêneros, são instrumentos essenciais no que concerne ao desenvolvimento do pensamento humano. Na esfera escolar, o gênero é tratado pelo ISD como objeto de referência social, posto que são ferramentas que promovem a mediação da construção das capacidades de linguagem no ensino da língua.

Para tanto, fizemos uso da metodologia das SDG (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS, 2012b) como instrumento mediador do desenvolvimento do ensino, promovendo, com isso, a construção de capacidades de linguagem relacionadas ao gênero fábula não só na escrita como também na elaboração de um caderno pedagógico.

De acordo com as concepções teóricas norteadoras, é possível entender que essa pesquisa revela as capacidades de linguagem que podem ser trabalhadas em relação à produção escrita da fábula. Para que isso aconteça, é necessário construir o modelo teórico/didático do referido gênero, a fim de que, assim, possamos depreender as suas características principais e adaptá-las ao contexto de intervenção.

Posteriormente à construção da modelização didática do gênero fábula, elaboramos a sinopse da SDG (cf. Seção 3), contendo a planificação geral do material didático que possui dez oficinas, as quais apresentam tanto os objetivos como as atividades que compõem a estruturação da SDG. Tal planificação apresenta-se dividida nas seguintes etapas: 1) instruções para o trabalho docente a cada oficina da SDG; 2) produção do caderno do aluno contendo todas as atividades propostas na sinopse da SDG, promovendo aos alunos acesso a instrumentos que viabilizem apropriação do gênero fábula.

A partir do exposto, constatamos que essa pesquisa visa estabelecer um elo, fundamentado nos princípios interacionistas sociodiscursivos, entre a teoria e a *práxis* docente acerca do ensino da língua materna.

### SEÇÃO 3

## MODELIZAÇÃO DO GÊNERO “FÁBULA” E APRESENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Em relação ao uso do gênero “fábula”, Silva (2010) aponta que são narrativas geralmente curtas, com a função social de ensinar, aconselhar e orientar o ser humano, utilizando-se, para isso, de pequenas histórias, cujos protagonistas são animais com atitudes humanas. É possível, ainda, identificar duas partes distintas: a história (o que acontece) e o significado da história, ou seja, o que o autor pretende transmitir. Essa parte, que está sempre no final, é denominada “moral”, pois passa uma visão do que se quer entendido como “certo” ou “errado”.

Neste íterim, Bagno (2006) sustenta que as fábulas constituem um relevante aliado, não só para o trabalho pedagógico com a oralidade, a leitura e a escrita, como também para um trabalho relacionado a um aspecto tanto sociológico quanto antropológico, uma vez que oferecem esquemas analíticos para diversificados comportamentos sociais. Entendemos, com isso, que o gênero/instrumento fábula constitui um objeto importante no tocante à elaboração de instrumentos didáticos, os quais são essenciais para a formação docente.

Assim, devido a sua peculiaridade, por intermédio da sua modelização, o professor pode “depreender os inúmeros objetos de ensino que o configuram e entender o seu funcionamento nessa prática discursiva” (BARROS, 2012a, p.18). Para a modelização da fábula, no tópico seguinte, buscamos transmitir as vozes de especialistas a respeito do gênero. Em seguida, apresentamos o *corpus* de análise da modelização teórica e, por fim, trazemos uma síntese do modelo didático que servirá de base para a elaboração da sequência didática.

### 3.1 A FÁBULA E SUA TRAJETÓRIA

A fábula, conforme apontam Silva (2010) e Souza (2004), é uma narrativa, na maioria das vezes curta, cuja finalidade é a transmissão de preceitos morais e, geralmente, de acordo com a longa tradição do gênero, suas personagens são animais irracionais. Dando seguimento à questão, temos:

Latim – fábula, narração. Narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a parábola, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. No geral, é protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra, satírica ou pedagógica, aos seres humanos (MOISÉS, 1999, p. 226).

Convém mencionar que esse gênero é utilizado nos meios populares como sinônimo de qualquer narrativa ficcional e é considerado uma das mais antigas manifestações literárias.

Considerando Satim (2007, p.9), a “fábula é um gênero discursivo com valor literário para os alunos, pois há elementos de comédia e drama, textualidade, estranhamento e, geralmente, a presença da função poética”. As personagens são, na maioria das vezes, animais personificados “e representam hábitos e vícios de sua classe” (SATIM, 2007, p. 9).

O estudo do gênero fábula ocorre de maneira importante, uma vez que possibilita aos alunos o desenvolvimento da leitura e da escrita de textos cuja intenção de ensinar, advertir, criticar ou entreter se faz presente. Por intermédio deste gênero, os alunos não só têm a possibilidade de reconhecer ensinamentos, como também podem refletir sobre os vícios e os valores da humanidade.

De acordo com a abordagem de seu percurso histórico, Souza (2004) aponta que não há dúvidas ao afirmar que Esopo, ex-escravo, a quem os gregos atribuem, desde o século VI a.C., o *status* de criador das fábulas, é uma importante figura no tocante à popularização deste gênero entre os fabulistas do Ocidente.

Um aspecto relevante é o fato de a oralidade originar a fábula, como diz Portella (1979, p. 5 apud Souza, 2004, p. 22): “com a fala nasceu a fábula”. Diante de sua tradição oral, segundo Souza (2004), é que se caracteriza a pré-história da fábula, pois a história desse gênero surge a partir das primeiras manifestações escritas.

Independente da origem da fábula, seu caráter permanente até o momento contemporâneo, bem como sua manifestação em diferentes nações conferem ao gênero sua universalidade. Para tanto, Vargas (1995, p. 77) acrescenta que “A universalidade de seus temas, e, sobretudo, a maneira de estruturar as histórias são fatores essenciais para a sua permanência”.

Em relação à trajetória da fábula, é importante salientar que a Grécia ocupa um lugar de destaque, visto que é tida como referência entre os principais fabulistas do

Ocidente, como Fedro e La Fontaine. Na Grécia, é comum a afirmação de Esopo como o pai da fábula. Entretanto, já existiam textos anteriores à produção esópica, posto que, como já mencionado, era parte de um discurso oral. Como o fabulista era de fato um orador popular e seus textos eram contados improvisadamente e adequados a um contexto imediato, é interessante dizer que ele nunca os escreveu.

Embora a origem de Esopo seja incerta, pois ele não era grego, considerou esse país como sua pátria, tornando-se, então, o fabulista de maior contribuição no tocante à popularização deste gênero, não só na Grécia, mas também pelo Ocidente.

No que diz respeito a essa aproximação entre Grécia e Ocidente, é interessante ressaltar que há uma explicação histórica para esse fato. Quando estudamos a história antiga, constatamos que o processo de expansão grega foi acelerado, fazendo com que surgissem as várias colônias, que formariam depois uma Grécia continental. Muitas daquelas colônias desempenhariam, por sua vez, um papel decisivo na formação do futuro continente europeu. Dessa importante posição da Grécia como país colonizador e, ao mesmo tempo, detentor de inigualável patrimônio cultural, é que nasce, portanto, a forte ligação entre mundo grego e mundo ocidental em todos os sentidos (SOUZA, 2004, p.25).

Depois da Grécia, a ascensão do império romano, acerca da história da civilização do Ocidente, ganha destaque e com isso surge a figura de Fedro, também escravo, nascido no distrito de Trácia por volta de I d.C., importante fabulista do mundo ocidental, inspirava-se nas fábulas de Esopo.

O princípio de assimilação e transformação da herança cultural entre os romanos pode ser observado também nas fábulas escritas pelo maior fabulista do mundo romano chamado Tito Júlio Fedro. Conforme sabemos, Fedro era declaradamente imitador de Esopo e, por sua condição de ex-escravo, almejava ser comparado ao seu grande mestre (SOUZA, 2004, p. 28).

Com a chegada da Idade Média, a fábula escrita se populariza, porém não há uma relevância em sua produção, visto que nenhum escritor, nesse período, detém o mesmo destaque dos escritores de outrora. Todavia, de acordo com Souza (2008), no século XVII, época em que a França passa por uma grande valorização da arte, ascensão da burguesia e queda do poder aristocrático, surge o filho de um pequeno burguês chamado Jean de La Fontaine, o qual “por sua notoriedade e talento, poderá ser comparado a Esopo e Fedro” (SOUZA, 2004, p. 31). Mesmo o escritor francês se considerando seguidor de Esopo, possui uma forma própria de produção do gênero

fábula, com isso não se torna apenas referencial para os escritores da atualidade, mas também cria o estilo lafontainiano devido ao seu modo peculiar de escrita.

De fabulista, La Fontaine saltará para artista e versificador, fazendo escoar pela porta estreita da fábula gêneros diversos, como o conto e a peça teatral. Cultivou o verso livre longo ou curto e abriu mão da brevidade da narrativa, para melhor enfeitá-la (SOUZA, 2004, p. 32).

Diante dos pontos abordados neste trabalho, nenhum fabulista, desde Esopo e Fedro, foi merecedor de tanto destaque como La Fontaine por conferir à fábula um requinte de arte, modernizando-a. Assim, seguramente, Portella (1979, p. 32 apud Souza, 2004, p.32) afirma que “a história da fábula conheceu três ápices, pontificados por três expoentes: Esopo, Fedro e La Fontaine”.

### **3.2. LA FONTAINE: O FABULOSO FABULISTA**

Não se pode estudar a fábula sem discorrer sobre o grande fabulista que inspirou muitos escritores da modernidade como, por exemplo, Monteiro Lobato e, mais recentemente, Millôr Fernandes; além disso, a relevância de sua produção é tanta que muitas fábulas lafontainianas estão presentes em livros didáticos para fins pedagógicos.

Souza (2004) considera que, na atualidade, as fábulas de La Fontaine são apontadas como um tipo de literatura adequada às crianças, uma vez que possuem um conteúdo narrativo expresso de modo peculiar, privilegiando uma linguagem poética, de forma diferente das fábulas tanto de Esopo quanto de Fedro.

O francês considerado o maior adaptador de fábulas do Ocidente, segundo La Fontaine (2016), nasceu na região da Champanhe, França, em 1621. O escritor era filho de uma família medianamente burguesa e herdou a importante profissão do pai, ocupando o cargo de inspetor das águas e das florestas. Foi casado com Marie Héricart com quem teve um filho. Como vivia mal com sua família, abandona a esposa e se dedica exclusivamente a sua grande paixão: a literatura. Desde então, La Fontaine passa a viver com o auxílio de vários mecenas e com os favores de damas da alta sociedade, reunindo-se com intelectuais, filósofos e escritores nos salões da nobreza. O fabulista foi eleito para a Academia Francesa em 1683, após encarar a oposição do rei Luís XIV, e era pouco ligado às questões religiosas e às convenções.

Embora tenha escrito contos, poesias, cartas e até peças teatrais, só consegue o sucesso almejado por meio da reescritura de fábulas.

Os textos escritos pelo autor francês, na maioria das vezes, não eram produzidos por ele.

Seus primeiros textos fabulares, como ele mesmo afirma, eram quase todos adaptados do grego Esopo. [...] A originalidade reside, assim, na sua forma de expressão, e isso foi o suficiente para que ele caísse ainda mais nas graças da alta sociedade francesa, já que, em boa parte dos casos, os figurões não compreendiam o teor incisivo da mensagem sutilmente transmitida pelas fábulas (SOUZA, 2004, p.84).

Ainda usufruindo dos privilégios provenientes de sua condição de homem letrado, La Fontaine não se permitiu fascinar a ponto de perder a sua lucidez. Por meio de suas fábulas, denunciava disfarçadamente as desigualdades sociais e as arbitrariedades do rei. Descendente de família pequeno-burguesa, como já foi dito, o escritor francês era sensível quanto à necessidade do povo que, sob um regime absolutista, não tinha voz e muito menos vez.

Então, por meio de uma aproximação entre o povo e a criança, Souza (2004) aponta que o fabulista indicou a leitura de suas fábulas para os pequeninos, deixando transparecer, por meio de um sutil tom de denúncia, uma apreensão com aqueles que não têm expressividade no sistema vigente: o povo e as crianças.

Para ele, as fábulas eram o tipo ideal de expressão no regime autoritário de Luís XIV, pois é por meio delas que o autor consegue por em prática toda a sua maleabilidade como homem de letras. Ele avaliou que “a fábula é semelhante ao apólogo e é dividida em duas partes: o corpo e a alma. O corpo é a fábula ou narração e a alma é a moral” (SOUZA, 2004, p.41). Admitindo, então, que em algumas situações pode ser dispensada a moral que antes estivera posta explicitamente, contanto que a dedução dela possa ser claramente feita pelo leitor.

Assim, por meio da narrativa fabular, o talento artístico do fabulista é revelado e, simultaneamente, utilizado como instrumento de denúncia. La Fontaine não agradou apenas as crianças do século XVII, mas as de hoje também, posto que a versatilidade de seu estilo de escrita apresenta grande receptividade pelas pessoas de todos os tempos, sendo elas crianças, jovens e adultas.

### 3.3 ANÁLISE DO CORPUS

Para a modelização do gênero foi selecionado um *corpus* constituído por quatro fábulas do escritor francês Jean de La Fontaine. Como os textos selecionados são do mesmo autor e não apresentam flutuação devido à constituição fixa do gênero, entende-se que não há necessidade de analisar mais fábulas do que as que já estão propostas no *corpus*.

É importante salientar, que diante da proposta de modelização didática do gênero, optou-se por versões das fábulas de La Fontaine adaptadas ao contexto escolar.

Para tanto, é utilizado o dispositivo proposto por Barros (2012b), o qual fundamenta-se no quadro teórico de análise de textos do ISD (BRONCKART, 2012) e na definição de *capacidades de linguagem* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Essa observação analítica salienta não só o funcionamento do gênero como também corrobora a elaboração, em um segundo momento, do caderno pedagógico baseado na metodologia das *sequências didáticas de gêneros* (SDG) desenvolvida pelo ISD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2012).

**Quadro 4 – Corpus da pesquisa: Fábulas de La Fontaine**

Anexo	Fábulas de La Fontaine: Título	Suporte	Data/ página
A	<i>A Cigarra e a Formiga</i>	Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo - <i>Caderno do Professor. v.1</i>	2014-2017 (p. 9)
B	<i>O Lobo e o Cordeiro</i>	Livro <i>Trabalhando com gêneros do discurso: Narrar</i>	2001 (p. 8-9)
C	<i>A liga dos ratos</i>	Livro <i>Trabalhando com gêneros do discurso: Narrar</i>	2001 (p. 41-42)
D	<i>A panela de barro e a panela de ferro</i>	Livro <i>Trabalhando com gêneros do discurso: Narrar</i>	2001 (p. 48)

Fonte: a autora.

### 3.4 MODELO TEÓRICO E MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO FÁBULA

A seguir, apresentamos os quadros de análise do *corpus* selecionado, segundo o dispositivo didático elaborado por Barros (2012b).

## Quadro 5 – Características contextuais da fábula

### Características contextuais

- Prática social: originalmente, a fábula é fruto de uma prática discursiva moralizante, na qual, por meio de uma história figurativa, objetiva-se transmitir um ensinamento moral tomado como “correto” e “relevante” para uma determinada época. Seria uma ferramenta para propagar um conjunto de valores, de normas e de noções do que é certo ou errado, proibido e permitido, dentro de uma determinada sociedade, de uma cultura. É uma prática que adquiriu expressão escrita e foi acolhida pela esfera literária. Na atualidade, a fábula se encontra restrita a práticas didáticas, uma vez que seu meio de circulação se restringiu, quase que exclusivamente, a meios escolares.
- No corpus analisado, verificamos explicitamente a moral em: *O lobo e o cordeiro* (Anexo B), *A liga dos ratos* (Anexo C), *A panela de barro e a panela de ferro* (Anexo D). Todavia, em algumas fábulas, a moral pode ocorrer de modo implícito desde que o leitor possa deduzi-la (SOUZA, 2004). É o que acontece na fábula *A cigarra e a formiga*, pode-se, nela, depreender claramente a moral do texto que preconiza todas as ações geradoras de consequências, pois durante o período de diversão da cigarra, a formiga labutava. Contudo, ao final da narrativa, a formiga é recompensada pela abundância, e a cigarra, despreparada, permanece no mesmo estado do início da narrativa, ou seja, faminta.
- A fábula originou-se por meio da tradição oral, na Antiguidade, e somente a partir da Idade Média é que esse gênero se sagra pela escrita em forma de verso. Apesar de se constituir como um gênero arcaico, a fábula ainda é significativa, pois atrai a atenção dos leitores, principalmente, os do âmbito escolar e de pesquisadores. Convém dizer que há dois contextos de produção: no original, a fábula possuía caráter moralizante conforme o poder vigente, era destinada, em sua maioria, aos adultos e transmitida oralmente. No segundo, as fábulas abordadas no corpus analisado são adaptadas para o contexto escolar do século XXI, embora os valores sejam os mesmos, a linguagem se modificou, pois a forma de expressão também se alterou.
- Atualmente, esse gênero circula basicamente na esfera escolar, mais precisamente em materiais de apoio didáticos, como podemos verificar em *A cigarra e a formiga* que está disponível em um recurso didático utilizado em sala, o Caderno do Aluno do 6º Ano do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. Já as demais fábulas do nosso corpus – *O lobo e o cordeiro*, *A liga dos ratos* e *A panela de barro e a panela de ferro* – estão disponibilizadas em uma coleção didática (ver FERNANDES, 2001) que pressupõe ajudar o aluno a reconhecer as características do gênero textual, a fim de que a interação social seja promovida. Como as fábulas selecionadas no corpus desta pesquisa metaforizam comportamentos humanos do mundo real, isto é, valores impregnados na sociedade, estão, portanto, adequadas ao segundo contexto de circulação já mencionado, pois, mediante o público ao qual se destina, apresentam-se de maneira clara, obedecendo à linguagem formal de modo acessível e compatível com a idade série. À vista disso, mesmo que encontremos esse gênero em coletâneas antológicas, ele é mais evidenciado em suportes de cunho pedagógico como o livro didático e materiais de apoio curricular.
- Devido a sua gênese na oralidade, é difícil a identificação de um emissor específico, porém podemos destacar que o papel discursivo do emissor assume um caráter relevante, à medida que confere à fábula o papel de mediadora no auxílio à abordagem dos problemas universais e do cotidiano do leitor, conscientizando-o de que os valores não estão ultrapassados, mas continuam sendo fundamentais no comprometimento com uma sociedade justa e humana. Como, por exemplo, a fábula *A cigarra e a formiga* que, diante da sequência narrativa, traz a temática sobre o trabalho que se sobressai em relação ao lazer à medida que se imprime a ideia de que é necessário acumular “bens” (alimentos- frutos de uma árdua jornada) para garantir a sobrevivência.
- Diante da adequação contextual do corpus selecionado para esta pesquisa referente à esfera escolar, e não ao contexto original, os destinatários previstos são alunos matriculados no 6º do ensino fundamental.

- Mesmo tratando-se de um texto lúdico, a fábula tem por objetivo provocar a criticidade sobre as situações, por intermédio da comparação entre o que acontece no texto e os fatos do cotidiano, assim como da análise da moral, essa imbuída de intenções e ideologias; constituindo-se, portanto, um mecanismo de influência.

Fonte: a própria autora.

## Quadro 6 – Características discursivas da fábula

### Características discursivas da fábula

- De acordo com Bronckart (2012), as fábulas pertencem ao mundo do Narrar, posto que os acontecimentos narrados se situam em um outro mundo (disjunto do mundo ordinário da ação de linguagem), porém parecido com o mundo dos seres humanos. Exemplos: “*Ela (a cigarra) foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga [...]*” (Anexo A); “*Depois de estar convencida e plenamente confiante, a panela de barro resolveu viajar na manhã seguinte. [...]*” (Anexo D).
- As fábulas encontram-se mais precisamente inseridas no Narrar Ficcional (BRONCKART, 2012), cujo conteúdo é avaliado parcialmente pelo mundo ordinário. Destarte, a característica principal desse gênero é a personificação de ações humanas em animais, ou em seres inanimados, conferindo, assim, um caráter fictício à narrativa, ou seja, há um desprendimento do mundo ordinário.
- Essa disjunção do mundo ordinário decorre, também, pela ancoragem espaço-temporal, ora explícita, “*Um cordeiro matava a sede nas águas de um riacho, quando avistou um lobo faminto [...]*” (Anexo B), “*Uma camundonga tinha medo de um gato que a espreitava todos os dias. [...] Assim dizendo, correu para a despensa, onde os ratos estavam reunidos numa festança [...]*” (Anexo C); ora implícita, mas identificável por meio do uso de expressões que denotem a sequência temporal dos fatos como na fábula *A cigarra e a formiga* em que história começa com a passagem do tempo, mostrando a mudança de estação climática. Depois disso, a história desenvolve-se em pouco tempo, o da duração do diálogo entre as personagens. Quanto à localização dos agentes nos cenários referidos, a cigarra não aparece colada a marcas espaciais, o que indica sua condição de ser que vive “*perambulando*”; já a formiga, mostra-se em casa, marca principal de seu cuidado com o inverno que virá. Na fábula *A panela de barro e a panela de ferro* (Anexo D) não encontramos nenhuma referência espaço-temporal de modo explícito, entretanto, a situação do mundo discursivo é claramente inferível pelas marcações explícitas, mas indeterminadas, no decorrer do texto, (BRONCKART, 2012) como em “[...] *a panela de barro resolveu viajar na manhã seguinte. [...]*”. Desse modo, verificamos que as fábulas pertencem ao mundo discursivo do narrar autônomo, pois as fábulas apresentam uma relação de autonomia com os parâmetros da ação da linguagem (mundo ordinário).
- Quanto ao aspecto discursivo, as fábulas pertencem predominantemente ao tipo de discurso *narração*, todavia apresentam traços do *discurso interativo*, pois há encaixamentos de sequências dialogais (discurso direto), as quais simulam interações face a face entre personagens da história. Como apontado em Bronckart (2012), as fábulas têm a narração como tipo discursivo predominante, posto que geralmente:
  - são compostas por frases declarativas: “*A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme. // Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação. [...]*” (Anexo A); “*O lobo ficou furioso, pois não tinha mais argumentos para justificar sua fome. [...] Moral: No final vence a razão do mais forte.*” (Anexo B); “*Naquele instante, o gato, que andava pelo telhado da despensa, tudo ouviu. Mais esperto que os ratos, alcança a camundonga e a abocanha. [...] Moral: Falar é fácil; difícil é fazer.*” (Anexo C); “*A panela de barro achava pouco prudente ir junto da camarada. [...] Moral: Cada qual com seu igual, sem querer alcançar mais do que podem alcançar seus passos.*” (Anexo D);

- apresentam marcação da relação de retroação: “*A cigarra tendo cantado por todo o verão. [...]*” (Anexo A); “*Embora visse que era verdade, o lobo não se deu por vencido. [...]*” (Anexo B). Marcas de relação de projeção: “*Sábia e prudente, foi consultar um rato vizinho que dizia nunca ter medo de dentes ou patas de gato. [...]*” (Anexo C);
  - apresentam predominância dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito: “*tendo cantado*”, “*encontrou-se*”, “*chegou*”, “*foi chorar*”, “*fazia*”, “*cantava*”, (Anexo A) e “*disse*”, “*achava*”, “*resolveu*”, “*tropeçou*”, “*esbarrou*” (Anexo D). Convém dizer que nas fábulas do corpus há o emprego de uma forma de presente verbal denominada presente narrativo: “*A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito [...]*” (Anexo A), “*Cada qual se equipa, se apressa e, jurando arriscar a vida, marcha para a batalha. [...]*” (Anexo C);
  - organizadores temporais: “*tendo cantado por todo o verão*”, “*quando o vento frio chegou*”, “*até a próxima estação*”. (Anexo A), “*quando*” (Anexo B), “*diante de tais notícias*”, “*naquele instante*” (Anexo C), “*depois de*” (Anexo D);
  - a presença das anáforas pronominais: “*A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme. // Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha.*” [...] (Anexo A); anáfora nominal por substituição lexical: “*Mas, tendo três pés, a panela de ferro tropeçou e esbarrou na amiga (panela de barro), que em pedaços ficou. [...]*” (Anexo D).
- Em relação aos traços do discurso interativo, as fábulas revelam, principalmente, a presença de unidades de interação verbal, por meio das trocas de falas, pela presença de diálogos e por uma considerável quantidade de frases não declarativas (BRONCKART, 2012). Frases Interrogativas: “– O que você fazia durante o verão? [...]” “– Você cantava? [...]” (Anexo A), “– Senhor lobo – falou humildemente o cordeiro. – Como posso estar sujando a água que o senhor vai beber se eu estou uns vinte passos adiante de onde o senhor se encontra? [...]” (Anexo B); frases imperativas: “[...] Então já sei: agora dance!” (Anexo A), “Vamos derrotá-lo! [...]” (Anexo C); frases exclamativas: “– Por isso serás castigado!” (Anexo B), “– Mas ora, essa é muito boa! [...]” (Anexo D). A exploração dos tempos verbais compostos que implicam a interação entre o momento que se é falado e o momento da réplica de interação, estabelecendo assim, uma relação de anterioridade, simultaneidade e posterioridade: “– Como posso estar sujando a água [...]” (Anexo B), “– Ah, [...] conseguirei acabar [...]” (Anexo C). Presença de marcas que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal: “– Senhor lobo [...]” (Anexo B), “– Ah, minha senhora [...]”, “– [...] E vocês bem sabem [...]” (Anexo C).
- A fábula é, prototipicamente, um texto curto e organizado em prosa. São gêneros sustentados sempre por uma lição de moral de cunho argumentativo, constatada na conclusão da história. Na maioria das vezes, as narrativas são textualizadas com o auxílio de ilustrações para adequação ao público-leitor (ver Anexos: B, C, D).
- A estrutura geral do texto da fábula se organiza em torno, basicamente, do título (composto por frases nominais), da narrativa e da moral. Isso faz com que o plano textual global que orienta o gênero não seja complexo, pois não apresenta formas variáveis. Conforme as categorias de Bronckart (2012), a planificação textual das fábulas ancora-se, predominantemente, na sequência narrativa constituída pelas seguintes fases:
1. *Situação inicial*: considerado um estágio de equilíbrio na narrativa. No corpus dessa pesquisa, verificamos a situação inicial da fábula *A cigarra e a formiga* ao apresentar a cigarra faminta (Anexo A); na segunda fábula temos o encontro do lobo com o cordeiro que bebia água no riacho (Anexo B); na terceira, temos uma camundonga medrosa que procura seu vizinho rato para tratar sobre o gato que a aterrorizava (Anexo C); na última, temos o diálogo de duas painelas acerca de uma viagem (Anexo D).
  2. *Complicação*: é onde se cria o momento de tensão na narrativa. Na primeira fábula do corpus a complicação aparece quando a cigarra vai procurar ajuda na casa da formiga “*Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação. [...]*” (Anexo A). Na segunda, surge durante o diálogo entre o lobo faminto e o cordeiro, sendo que o primeiro é provocativo e procura motivos para devorar o último. “– Que ousadia a tua turvar a água que bebo — disse irritado o lobo. — Por isso serás castigado!...” (Anexo B). Na terceira, revela-se por meio do

diálogo do rato com a camundonga ao dizer que não teria como acabar sozinho com o gato: “Ah, minha senhora, – afirma o vizinho – eu sozinho, por mais que faça não conseguirei acabar com esse gato. Mas se todos os ratos da região se juntarem, poderão pregar uma peça nesse gato mau.” (Anexo C). Por fim, na quarta fábula, o conflito surge após o convite da panela de ferro feito à panela de barro que se encontra receosa em relação à viagem “ – Vamos viajar? Sei o caminho e te guio. Se não gostares do passeio, poderemos voltar // A panela de barro achava pouco prudente ir junta da camarada” (Anexo D).

3. **Ações:** são os acontecimentos que surgem após a complicação. Na primeira fábula, as ações se encontram no momento do diálogo da cigarra para com a formiga, propondo pagamento à sua vizinha que não costuma emprestar. “ – Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juros. // A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito.” (Anexo A). Na segunda, a ação ocorre na interpelação do cordeiro que escapa a todas as investidas do lobo “ – Mas como poderia – perguntou assustado o cordeiro – se eu nem era nascido? [...] – Perdoe-me mais uma vez, mas deve ser engano, pois não tenho irmão.” (Anexo B). Já na terceira, as ações se manifestam no instante em que o rato se reúne com os demais em uma festança e planeja derrotar o gato (Anexo C). Na última fábula, a tentativa de convencimento da panela de ferro a fim de que sua amiga vá viajar com ela constitui a fase de ação da narrativa (Anexo D).
4. **Resolução:** introduz o ponto alto dos acontecimentos, levando à redução do momento de tensão. Na primeira fábula, a resolução aparece diante da reação da formiga perante a súplica da cigarra, sendo este momento o clímax da narrativa cuja maior expectativa é gerada “[...] – O que você fazia no verão? – disse ela à cigarra. [...]” (Anexo A). Na segunda resolução decorre do instante em que o lobo ficou furioso e não tinha mais argumentos que justificassem sua fome “ – Então, foi algum parente teu, por isso vou vingar-me.” (Anexo B). Na terceira fábula, verificamos a resolução na ocasião em que o gato ouve o planejamento do motim “Naquele instante, o gato, que andava pelo telhado da despensa tudo ouviu” (Anexo C). Na quarta fábula, a resolução ocorre após a decisão da panela de barro em viajar com sua amiga “Depois de estar convencida e plenamente confiante, a panela de barro resolveu viajar, na manhã seguinte”. (Anexo D).
5. **Situação final:** é a retomada do novo estado de equilíbrio a partir da resolução. Na fábula *A cigarra e a formiga* a situação final decorre da mesquinhez da formiga “ – Você cantava? Então já sei: agora dance! ” (Anexo A). A segunda fábula tem a finalização da narrativa no instante em que o lobo devora o cordeiro “E assim dizendo, o lobo avançou sobre o cordeiro e o comeu sem dó” (Anexo B). Na fábula *A liga dos ratos* ocorre o desfecho a partir do momento em que a camundonga é abocanhada pelo gato e os ratos, amedrontados, fogem para sua fortaleza “Mas o gato não solta a presa e arreganha os dentes, enfrentando a legião inimiga // Os ratos, com medo de um destino brutal, fogem apavorados, retornando cada qual para sua fortaleza.” (Anexo C). Por fim, na quarta fábula do corpus a quebra da panela de barro é situação final da narrativa: “Mas, tendo três pés, a panela de ferro tropeçou e esbarrou na amiga, que em pedaços ficou.” (Anexo D).
6. **Moral:** apresenta um posicionamento menos restrito em relação às fases anteriores da sequência narrativa, é nesta fase que há o explicitar da significação global do texto que, no caso da fábula, aparece no fim do texto. Na fábula *A cigarra e a formiga*, a moral ocorre de modo implícito, porém pode ser reconhecida como “Não pense só em divertir-se. Trabalhe e pense no futuro”, pois preconiza a esfera do trabalho em todas as ações que geram reações, já que enquanto a cigarra se divertia, a formiga só trabalhava (Anexo A). Mas, no fim, o esforço da formiga é compensado pela fartura, e a cigarra, que não se preparou, ficou sem ter o que comer. Porém, nas demais fábulas do corpus em análise, encontramos a moral das histórias, a qual pode ser facilmente reconhecida pelo uso do presente epistêmico e de sua forma concisa ao final de cada narrativa, como em “No final vence a razão do mais forte” (Anexo B), “ Falar é fácil, difícil é fazer ” (Anexo C), “ Cada qual como seu igual, sem querer alcançar mais do que podem alcançar ” (Anexo D).

## Quadro 7 – Características linguístico-discursivas da fábula

### Características linguístico-discursivas da fábula

- Os mecanismos de textualização implicam a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal (BRONCKART, 2012).
- A conexão implica articulação textual da fábula, por meio dos organizadores textuais. Como a fábula pertence à ordem do NARRAR, temos maior incidência maior de organizadores com valor temporal, por meio de advérbio, locuções adverbiais e conjunções – “por todo o verão”, “quando”, “até a próxima”, “antes de agosto”, “no verão”, “já”, “agora” (Anexo A); “nunca”, “ano passado” (Anexo B); “naquele instante” (Anexo C) –; organizadores textuais com valor espacial, por meio de locução adverbial, advérbio e conjunção ou locuções conjuntivas – “na casa de sua vizinha”, “eis” (Anexo A); “nas águas de um riacho” (Anexo B); “da região”, “para despensa”, “telhado da despensa”, “para a sua fortaleza” (Anexo C). Porém, encontramos também organizadores com valor lógico, por meio de expressões adverbiais e/ou prepositivas – “para sobreviver”, “então” (Anexo A); “diante de”, “mesmo assim”, “por mais que” (Anexo C).
- Quanto à coesão nominal, nos gêneros da ordem NARRAR, como as fábulas, é comum a utilização de anáforas pronominais, para retomar os personagens implicados na história. Assim, marcas de retomadas são feitas por meio de sintagmas nominais e anáforas pronominais. Sintagmas nominais: “A cigarra (sintagma nominal/ referente), tendo cantado”, “[...] foi chorar de fome na casa de sua vizinha (catáfora nominal com valoração espacial), a formiga (sintagma nominal/ referente)” (Anexo A); “Disse a panela de ferro (sintagma nominal/referente) a uma panela de barro (sintagma nominal/referente)”, “[...] ir junto da camarada (anáfora nominal com valoração afetiva/ retomada)”, “[...] esbarrou na amiga (anáfora nominal com valoração afetiva/ retomada)”. Anáforas pronominais: “Ela (termo anafórico e substituição pronominal/ retomada) foi chorar de fome [...]”, “suplicando que Ø (termo anafórico e marca de apagamento pronominal) lhe (termo anafórico e substituição pronominal/ retomada) emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação. [...]” (Anexo A); “[...] e vocês (termo anafórico e substituição pronominal/ retomada) bem sabem: se Ø (termo anafórico e marca de apagamento pronominal) não achar camundongos, Ø (termo anafórico e marca de apagamento pronominal) comerá ratos” (Anexo B).
- A coesão verbal é um dos determinantes da coerência temática, a qual é marcada, no texto, pela escolha de lexemas e tempos verbais (BRONCKART, 2012). Na fábula, a ancoragem é feita por um passado ficcional, a partir do qual são estabelecidas relações de concomitância, anterioridade ou posterioridade em relação a marcos temporais estabelecidos na discursividade. Os tempos predominantes nas fábulas são o pretérito perfeito, o imperfeito e o mais-que-perfeito: “tendo cantado”, “encontrou-se”, “chegou”, “foi chorar”, “fazia”, “cantava” (Anexo A); “matava”, “avistou”, “disse”, “falou”, “visse”, “deu”, “falaste” (Anexo B); “tinha”, “foi consultar”, “dizia”, “correu”, “estavam” (Anexo C). Convém mencionar, a função de contraste dos sintagmas verbais presente nas sequências narrativas, posto que nas situações inicial e final, percebemos um caráter mais estável, durativo, pela ocorrência de verbos nos pretéritos perfeito, imperfeito e mais que perfeito: “A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme” (Anexo A); “Mas, tendo três pés, a panela de ferro tropeçou e esbarrou na amiga, que em pedaços ficou” (Anexo D). Quanto aos diálogos das fábulas, verificamos que possuem uma duração psicológica adjunta ao ato de produção devido aos traços do discurso interativo presente, denotando um aspecto mais dinâmico dos verbos: “– Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juro” (Anexo A); “– Acho que não vou. Tu tens a pele reforçada, não temes trancos, nem choques. Eu sou frágil, despedaça-me à toa. (Anexo D). Há de ser evidenciado também a moral das fábulas cuja temporalidade não se atém a marcas de posterioridade, anterioridade, simultaneidade, tratam de um tipo de tempo ilimitado e não restrito representado pelo uso do presente: “No final vence a razão do mais forte” (Anexo B), “Falar é fácil, difícil é fazer” (Anexo C).
- O narrador das fábulas, de acordo com os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2012), é definido como instância gerenciadora da ordem do NARRAR, apresentando uma voz neutra

perceptível pelo uso da 3ª pessoa. Nas fábulas, as vozes de personagens procedem de entidades humanizadas: a cigarra e a formiga (Anexo A), o lobo e o cordeiro (Anexo B), a camundonga e o rato (Anexo C), a panela de barro e a panela de ferro (Anexo D), todos implicados na qualidade de agentes nos acontecimentos do conteúdo temático. As vozes das personagens se expressam, predominantemente, por meio do discurso direto: “– *O que você fazia no verão? – disse ela à cigarra. // – Eu cantava; por favor, não fique irritada*”. (Anexo A); “*O lobo insistiu. // — Ah, não? Então deve ter sido teu irmão. // — Perdoe-me mais uma vez, mas deve ser engano, pois não tenho irmão.*” (Anexo B); “*Diante de tais notícias, dizem todos: // – Vamos derrotá-lo!*” (Anexo C); *Muito confiante, a panela de ferro disse:// – Mas, ora, essa é muito boa! Já previ tudo! Pretendo ser teu escudo, tua proteção constante. Podes viajar confiante!*” (Anexo D).

- A seleção lexical do texto privilegia a variedade formal, mas de fácil compreensão, pois confere interação entre os núcleos temáticos, compondo um quadro de referência no qual se articulam e ganham coerência. Um aspecto relevante é a sintaxe, pois a organização das orações nas fábulas, frequentemente, apresentam-se na ordem direta e em períodos curtos, embora, muitas vezes, compostos: “*A formiga (sujeito) não costuma emprestar (predicado)*” (Anexo A); “*O lobo (sujeito) ficou furioso. (predicado)*” (Anexo B); “*Aos brados (adjunto adverbial de modo), (sujeito elíptico) explicou o motivo de sua chegada (predicado)*” (Anexo C); “*A panela de barro (sujeito) achava pouco prudente ir junto da camarada (predicado)*” (Anexo D).

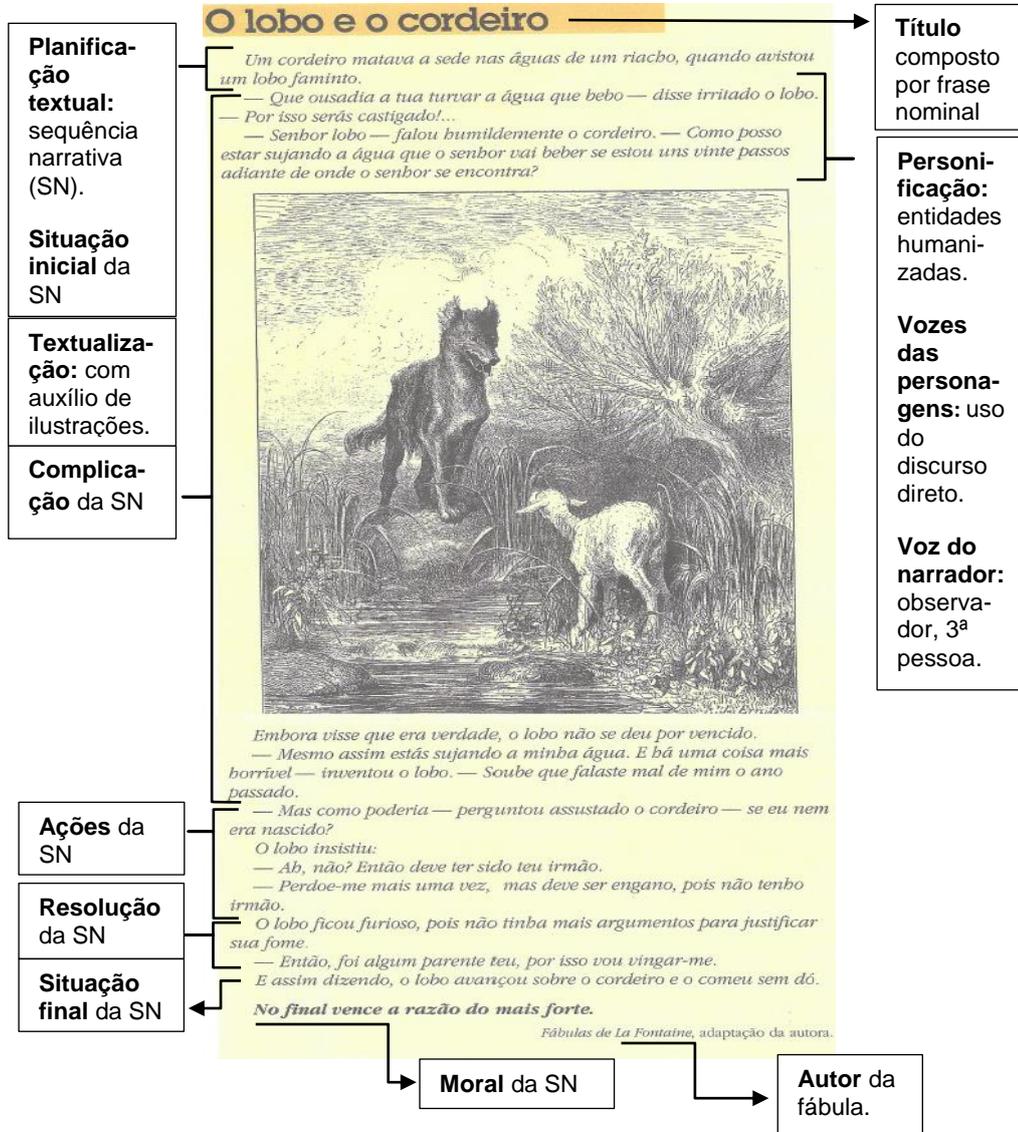
Fonte: a própria autora.

O *modelo teórico* acima foi elaborado como suporte para o *modelo didático* da fábula, o qual sintetizamos no tópico a seguir.

### 3.5 MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DA FÁBULA

Vejamos a seguir, em forma de esquema, a síntese do modelo didático do gênero “fábula” construído a partir da nossa pesquisa para servir de base para a construção de uma SDG. Para essa modelização, selecionamos a fábula “O lobo e o cordeiro”, pois apresenta prototipicamente os objetos que serão didatizados na SDG.

**Figura 6 – Modelização didática do gênero fábula: O lobo e o cordeiro<sup>8</sup>**



### 3.6 SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA FÁBULA

A fim de que haja uma maior percepção panorâmica da SDG elaborada para este trabalho (cf. Apêndice A), foi sistematizada uma sinopse por meio de um quadro, o qual mostra as oficinas, objetivos e atividades que estruturam a SDG da fábula.

<sup>8</sup> Fonte: Fernandes (2001, p. 8-9).

Quadro 8 – Sinopse da sequência didática da fábula

OFICINAS	OBJETIVOS (para os alunos)	ATIVIDADES
<p><b>01 – Para começo de conversa: que história é essa?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Conhecer o projeto de ensino da sequência didática.</li> <li>❖ Diagnosticar os conhecimentos sobre a fábula. (Objetivo para o professor)</li> <li>❖ Iniciar contato com o gênero “fábula”.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discussão oral sobre a proposta da sequência didática.</li> <li>2. Diagnóstico escrito sobre o conhecimento do aluno em relação ao gênero, por meio de um questionário. (<b>Dispositivo Didático A</b>)</li> <li>3. Discussão oral baseada nas respostas dos alunos.</li> <li>4. Leitura oral da fábula “A cigarra e a formiga” e interpretação escrita da compreensão da leitura (<b>Dispositivo Didático B</b>).</li> <li>5. Elaboração de uma lista a respeito das características do gênero fábula (<b>Dispositivo Didático B</b>).</li> </ol>
<p><b>02 – Era uma vez ... a fábula</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Pesquisar o percurso histórico da fábula e seus principais autores.</li> <li>❖ Conhecer o fabulista Jean de La Fontaine.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discussão oral sobre o surgimento da fábula (<b>Dispositivo Didático C</b>).</li> <li>2. Organização dos alunos em grupos para a realização da pesquisa.</li> <li>3. Sala de informática e biblioteca: pesquisa sobre a origem da fábula e sobre seus principais autores.</li> <li>4. Exposição oral acerca dos dados obtidos na pesquisa.</li> <li>5. Preenchimento do quadro-síntese a respeito das informações obtidas na pesquisa com base nas características contextuais da fábula (<b>Dispositivo Didático C</b>).</li> </ol>
<p><b>03 – Nem tudo é o que parece ser</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ler e interpretar textos conforme as características do gênero a que pertencem.</li> <li>❖ Identificar o gênero “fábula”, entre outros gêneros da tipologia do Narrar.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura compartilhada de três gêneros diferentes do tipo narrativo, incluindo uma fábula (<b>Dispositivo Didático D</b>).</li> <li>2. Discussão oral sobre as capacidades contextuais,</li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Reconhecer as características do gênero “fábula”.</li> </ul>	<p>discursivas e linguístico-discursivas da fábula.</p> <p>3. Análise escrita sobre os capacidades discursivas e linguístico-discursivas para diferenciar os gêneros entre si. <b>(Dispositivos Didáticos D e E).</b></p>
<b>04 – É hora de criar uma narrativa fabulista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Produzir uma fábula, com ilustração.</li> <li>❖ Diagnosticar o conhecimento das capacidades na produção escrita da fábula. (Objetivos para o professor)</li> </ul>	<p>1. Criação da primeira versão produção escrita de fábula <b>(Dispositivo Didático F).</b></p>
<b>05 – Conhecendo melhor a estrutura composicional da fábula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ler a fábulas de La Fontaine.</li> <li>❖ Compreender os títulos das fábulas como denunciadores do gênero textual ao qual pertencem.</li> <li>❖ Reconhecer as fases constituintes da planificação textual da fábula e seu funcionamento discursivo.</li> </ul>	<p>1. Leitura oral da fábula “A liga dos ratos” de La Fontaine <b>(Dispositivo Didático G).</b></p> <p>2. Reconhecimento da estrutura composicional do título das fábulas.</p> <p>3. Com o apoio de slides, apresentação das fases constituintes da planificação textual da fábula lida.</p> <p>4. Análise escrita, em grupo, sobre levantamento dos elementos constituintes da planificação textual da fábula trabalhados pelos grupos: situação inicial, complicação, ação, clímax, situação final e moral.</p> <p>5. Confecção da atividade de análise em papel Craft (ou pardo) em grupo.</p> <p>6. Apresentação oral dos grupos utilizando o quadro de análise produzido em papel Craft.</p>
<b>06 – A fábula e suas características linguístico-discursivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Reconhecer os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) presentes na fábula e compreender o seu funcionamento linguístico-discursivo.</li> <li>❖ Compreender o funcionamento das vozes enunciativas mobilizadas pela fábula.</li> <li>❖ Analisar a variedade da língua empregada na fábula.</li> </ul>	<p>1. Discussão oral sobre a importância da análise e da reflexão linguístico-discursiva da fábula <b>(Dispositivo Didático H).</b></p> <p>2. Análise escrita, em duplas ou trios, sobre a passagem do tempo, conexão temporal, coesão verbal e marcas espaciais.</p> <p>3. Análise escrita e leitura oral da fábula de La Fontaine para reconhecimento das vozes do texto: narrador, personagens e autor.</p> <p>4. Reflexão a respeito da variedade linguística predominante na fábula <b>(Dispositivo Didático I).</b></p>

<p><b>07 – Qual é a moral da história?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Reconhecer e interpretar a moral de fábulas.</li> <li>❖ Comparar as características da moral com as do gênero “provérbio popular”.</li> <li>❖ Inferir a criticidade da moral na fábula.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discussão oral e análise escrita a respeito do reconhecimento da moral como parte fundamental do gênero fábula (<b>Dispositivo Didático J</b>).</li> <li>2. Análise oral sobre a semelhança da moral com o gênero “provérbio”, por meio de esquematizações na lousa.</li> <li>3. Pesquisa em grupo na sala de informática sobre os provérbios mais populares.</li> <li>4. Produção de lista dos provérbios encontrados, associando-os aos valores da sociedade atual.</li> <li>5. Análise escrita da moral da fábula com foco na inferência de sua criticidade (<b>Dispositivo Didático J</b>).</li> </ol>
<p><b>08 – É hora da revisão e reescrita coletiva</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Revisar, refletir e produzir coletivamente uma fábula.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisão coletiva e reflexão colaborativa acerca da primeira produção textual da fábula produzida por um aluno, focando o que foi desenvolvido: com apoio de slides.</li> </ol>
<p><b>09 – É hora da reescrita individual</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Revisar e reescrever individualmente a primeira produção escrita da fábula.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preenchimento da ficha autoavaliativa para avaliação da produção individual da reescrita (<b>Dispositivo Didático K</b>).</li> <li>2. Desenvolvimento da revisão e da reescrita da fábula mediante o instrumento de autoavaliação e os apontamentos dados a partir da correção textual do professor.</li> </ol>
<p><b>10 – Chegou a hora das fábulas fabulosas!</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Divulgar aos outros alunos da escola as fábulas produzidas.</li> <li>❖ Apresentar o conhecimento adquirido por meio da sequência didática.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Produção de painel para circulação e divulgação de gênero fábula escrito pelos alunos da sala de aula para os outros alunos da escola.</li> </ol>

Fonte: a própria autora.

As atividades apresentadas nas oficinas da sinopse de SD mobilizam as seguintes capacidades de linguagem: *capacidades contextuais*, *capacidades*

*discursivas e capacidades linguístico-discursivas*, a fim de que haja a didatização do gênero fábula.

A partir disso, verificamos a incorporação da modelização didática da fábula à SDG ao compreender: 1) a textualização por meio da ilustração nas oficinas 3, 4, 9 e 10 (cf. Apêndice A); 2) o autor da fábula, a moral e a historicidade do gênero salientado as capacidades contextuais nas oficinas 1, 2, 5 e 7 ( cf. Apêndice A); 3) a planificação textual da sequência narrativa presente no desenvolvimento das capacidades discursivas nas oficinas 2, 3, 4, 5, 8, 9 e 10 (cf. Apêndice A); as vozes, as personagens bem como os mecanismos de coesão verbal e nominal na análise das capacidades linguístico-discursivas nas oficinas 3, 4, 6, 8, 9 e 10 (cf. Apêndice A).

Desse modo, a partir das capacidades mobilizadas nas oficinas da SD por meio da modelização teórica e didática, esperamos colaborar no tocante à apropriação do gênero fábula pelos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da experiência acumulada com a pesquisa bibliográfica e analítico-documental sobre o gênero “fábula”, respaldada pela metodologia instrumental do ISD, concluímos que esse gênero tem grande potencial como objeto do ensino-aprendizagem da língua, pois é um gênero versátil que trabalha o imaginário, favorecendo a interação entre os alunos e o mundo literário. A fábula desperta a motivação para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade, além de promover um momento de reflexão de valores, expandindo o conhecimento de mundo deles e de si mesmos.

O material didático, elaborado a partir de um complexo trabalho de modelização do gênero (teórico e didático), foi construído para ser desenvolvido no 6º ano do Ensino Fundamental II, podendo ser adaptado para outros contextos, de modo a permitir que professor e alunos compartilhem a prática de leitura e escrita de fábulas, proporcionando, aos aprendizes, a apropriação do gênero.

Entendemos que ao desenvolver a SDG proposta, o professor pode tornar mais próxima a relação entre prática e teoria, favorecendo a aprendizagem da produção textual no contexto específico. Com isso, objetivamos instrumentalizar, de modo significativo, os professores, no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, para que consigam desenvolver nos alunos, capacidades de linguagem a fim de atuarem em práticas letradas valorizadas pela sociedade.

Este trabalho não apenas contribuiu para o processo de titulação de Mestre em Letras, mas também trouxe à luz aspectos relevantes à nossa formação docente, fomentando a análise reflexiva acerca da práxis pedagógica cotidiana. Diante do trato com os gêneros textuais em materiais didáticos, de modo fragmentado e desconexo de práticas sociais, em que o aluno não vê sentido para a aprendizagem, “descobrimos” a metodologia das SDG como um modo dinâmico e significativo de colocar em prática as diretrizes atuais da educação, que preveem um ensino pautado nas práticas de linguagem, essas sempre configuradas em gêneros textuais.

Desse modo, *no corpus* de análise desta pesquisa, por meio da modelização do gênero, constatamos dimensões ensináveis da fábula, culminando na elaboração da SDG em oficinas compostas por objetivos e dispositivos didáticos que mobilizam as três capacidades de linguagem. Sendo as capacidades contextuais trabalhadas

nas oficinas: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, as capacidades discursivas nas oficinas: 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 e as capacidades linguístico-discursivas nas oficinas: 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10.

Convém ressaltarmos que as oficinas 4, 7, 8, 9 e 10, por privilegiarem a escrita e a reescrita textual, contemplam as três capacidades de linguagem. Sendo a última oficina, a produção de painel para a socialização das fábulas. Há de se falar também que a oficina 3, por abordar uma análise comparativa entre três gêneros diferentes, mas pertencentes à tipologia narrar, mobiliza todas as capacidades de linguagens. É fato que todas as oficinas desta SDG promovem o trabalho com a Língua Portuguesa em suas diversificadas categorias como a leitura, a oralidade, a escrita e análise linguística.

Consideramos que a SDG constitui uma importante ferramenta ao fornecer uma orientação em relação ao trabalho com gêneros textuais, permitindo ao professor adaptá-la ao seu contexto escolar. A presente pesquisa alia a prática docente à teoria no tocante à produção textual e à instrumentalização da Língua Portuguesa, buscando diminuir a defasagem dos alunos no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem em sala de aula.

Ao participar de todas as atividades analíticas e reflexivas proporcionadas durante o curso de mestrado profissional – Profletras – constatamos que: o professor que não lê, não revê sua prática pedagógica; portanto, não é um professor comprometido com o ensino. Dessa maneira, a formação continuada para os professores é de extrema importância, uma vez que a atualização permanente é uma necessidade do mundo contemporâneo não só na educação como também em outras áreas profissionais. Portanto, o investimento em cursos de capacitação e qualificação, como o Profletras, é de grande valia no aperfeiçoamento da prática docente. Assim, o professor se torna qualificado em relação ao seu trabalho, ao associá-lo a um pressuposto teórico, dominando a escrita, a leitura, tudo com a finalidade da melhora do ensino e da aprendizagem do aluno.

Por fim, acreditamos que a figura do professor, não só o que ensina, mas o que também aprende, é de extrema importância, já que somente ele tem condições de enfrentar este trabalho em que cautela, paciência e perseverança são fundamentais no exercício desta profissão transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. Fábulas fabulosas. In: CARVALHO, F. A. M.; MENDONÇA, H. R. (Org.). *Salto para o futuro: práticas de leitura*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 51-53.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal / Mikhail Bakhtin* [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 p. 261-306.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Raído*, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012a.
- \_\_\_\_\_. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumentos de mediação*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012b.
- \_\_\_\_\_. O agir languageiro e a prática de produção textual na escola. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 77-94, jan./abr. 2015.
- \_\_\_\_\_. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.
- \_\_\_\_\_. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. In: Barros, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 41-68.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de letras, 2000. p. 15-25.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimpressão. São Paulo: EDUC, 2012.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. Tradução. Anna Rachel Machado et al. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.

DE PIETRO; Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO. Elvira Lopes (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2014.

DOLZ, Joaquim. Activities and language exercises: a reflection about didactic engineering. *DELTA*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 237-260, abr. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502016000100237&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000100237&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jan. 2017.

\_\_\_\_\_; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

\_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

FERNANDES, Mônica Teresinha Ottoboni Sucar. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula*. São Paulo: FTD, 2001. p. 8-48.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução. Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GONÇALVES, Adair Vieira; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, n.1, p.37-69, jan./jun., 2010.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LA FONTAINE, Jean de. In:\_\_\_\_ Britannica Escola Online. *Enciclopédia Escolar Britannica*, 2016. Web2016. Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/483330/Jean-de-La-Fontaine>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

KLEIMAN, A. B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 9. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 15-61.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras Editora, 2009. p. 123-151.

\_\_\_\_\_, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 54 7-573, set./dez. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) *Gêneros Textuais e Ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de texto e escola*. Campinas: Mercado de Letras. 1994.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1999.  
NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos, Claraluz, 2009.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Práticas de letramento, gênero e interação social: o saber e o fazer dos professores do ensino fundamental. In: *Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários – CIELLI*, 1., 2010, Maringá. Anais.... Maringá: UEM/ PLE, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAM, Angela B. *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: Editora da UFRN, 2008.

PORTELLA, Oswaldo. *A fábula*. 1979. 91 f. Trabalho de pesquisa apresentado à COPERT, Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1979.

ROJO, Roxane Helena (Org.). *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/6o ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SE, 2014. v. 1. p. 9.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004. p. 21-39.

\_\_\_\_\_; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SATIM, Marineide Beckhauser. *Contrariando o desfecho da fábula*. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2007\\_uem\\_port\\_artigo\\_marineide\\_beckhauser\\_satim.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_uem_port_artigo_marineide_beckhauser_satim.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador*. *Contrapontos*, Itajaí, v. 1, n. ja/ju 2001, p. 11-22, 2001.

SILVA, Elza Martins da. Fábula em sala de aula como facilitadora do desenvolvimento da leitura. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica*, 2010. Curitiba: SEED/PR., 2010. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producopr\\_pde/2010/2010\\_uel\\_port\\_pdp\\_elza\\_martins\\_da\\_silva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producopr_pde/2010/2010_uel_port_pdp_elza_martins_da_silva.pdf)>. Acesso em: 1 ago. 2016.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-45; 99-114.

SOUZA, Loide Nascimento de. *O processo estético de reescritura das fábulas por Monteiro Lobato*. 2004. 260f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis. 2004.

SOUZA, Elaine Hernandez de. Os discursos do trabalho na fábula “A Cigarra e a Formiga”. *Revista Intercâmbio*, volume XVII: 154-164, 2008. São Paulo: LAEL/PUCSP.

TEIXEIRA, Ana Luzia Souza. A transposição didática e os processos de edição de livro didático de língua portuguesa: um estudo de caso. In: SIGET, 6., 2011, Natal. *Anais...* Natal: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes–UFRN. p. 1-15.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VARGAS, Maria Valéria Aderson de Mello. Reflexos da fábula indiana nos textos de Monteiro Lobato. *Magma Revista*. São Paulo, n.2, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson L. Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

\_\_\_\_\_. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.

# **ANEXOS**

**ANEXO A:****1ª FÁBULA DO *CORPUS* DA MODELIZAÇÃO DO GÊNERO – A CIGARRA E A FORMIGA****Texto A****A cigarra e a formiga**

A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme.

Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação.

– Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juros.

A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito.

– O que você fazia no verão? – disse ela à cigarra.

– Eu cantava; por favor, não fique irritada.

– Você cantava? Então já sei: agora dance!

LA FONTAINE. Fábula traduzida do original francês e adaptada especialmente para o São Paulo faz escola. Disponível em: <[http://www.memodata.com/2004/fr/fables\\_de\\_la\\_fontaine](http://www.memodata.com/2004/fr/fables_de_la_fontaine)>. Acesso em: 17 maio 2013.

Fonte: São Paulo, 2014, p.9

**ANEXO B****2ª FÁBULA DO CORPUS DA MODELIZAÇÃO DO GÊNERO – O LOBO E O CORDEIRO****O lobo e o cordeiro**

*Um cordeiro matava a sede nas águas de um riacho, quando avistou um lobo faminto.*

*— Que ousadia a tua turvar a água que bebo — disse irritado o lobo.*

*— Por isso serás castigado!...*

*— Senhor lobo — falou humildemente o cordeiro. — Como posso estar sujando a água que o senhor vai beber se estou uns vinte passos adiante de onde o senhor se encontra?*



*Embora visse que era verdade, o lobo não se deu por vencido.*  
— *Mesmo assim estás sujando a minha água. E há uma coisa mais horrível — inventou o lobo. — Soube que falaste mal de mim o ano passado.*  
— *Mas como poderia — perguntou assustado o cordeiro — se eu nem era nascido?*  
O lobo insistiu:  
— *Ah, não? Então deve ter sido teu irmão.*  
— *Perdoe-me mais uma vez, mas deve ser engano, pois não tenho irmão.*  
O lobo ficou furioso, pois não tinha mais argumentos para justificar sua fome.  
— *Então, foi algum parente teu, por isso vou vingar-me.*  
*E assim dizendo, o lobo avançou sobre o cordeiro e o comeu sem dó.*  
***No final vence a razão do mais forte.***

*Fábulas de La Fontaine, adaptação da autora.*

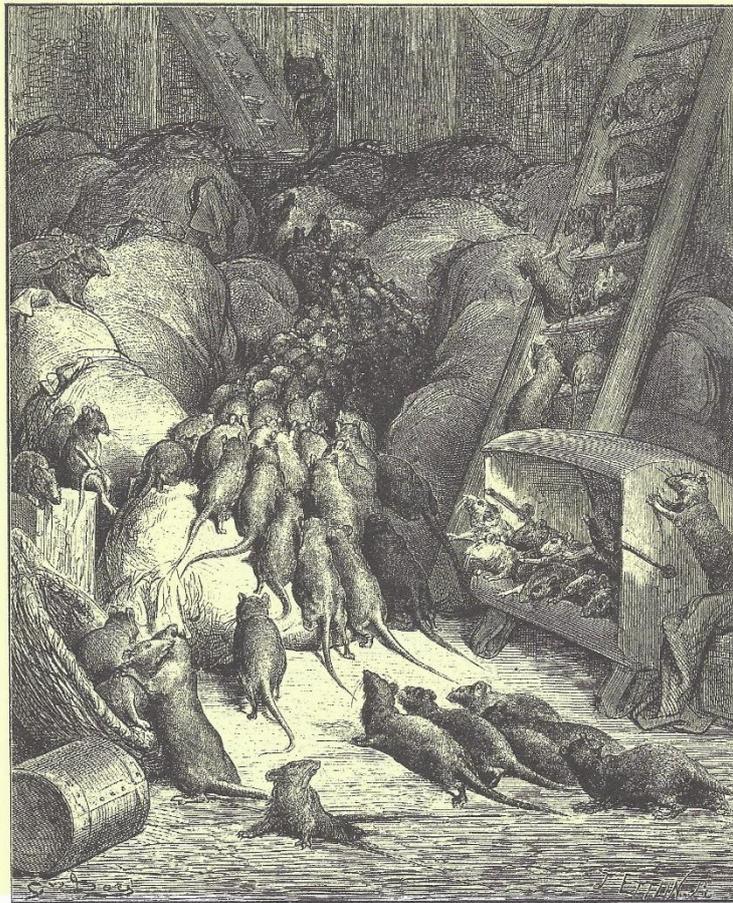
Fonte: apud Fernandes, 2001, p. 8 - 9.

## ANEXO C

## 3ª FÁBULA DO CORPUS DA MODELIZAÇÃO DO GÊNERO – A LIGA DOS RATOS

**A liga dos ratos**

**U**ma camundonga tinha medo de um gato que a espreitava todos os dias. Sábia e prudente, foi consultar um rato vizinho que dizia nunca ter medo de dentes ou patas de gato.



41

— *Ab, minha senhora — afirma o vizinho — eu sozinho, por mais que faça, não conseguirei acabar com esse gato. Mas se todos os ratos da região se juntarem, poderão pregar uma peça nesse gato mau.*

*Assim dizendo, correu para a despensa onde os ratos estavam reunidos numa festança.*

*Aos brados, explicou o motivo de sua chegada:*

— *Precisamos dar auxílio à senhora camundonga, pois o grande gato anda a fazer brutal devastação. E vocês bem sabem: se não achar camundongos, comerá ratos!*

*Diante de tais notícias, dizem todos:*

— *Vamos derrotá-lo!*

*Cada qual se equipa, se apressa e, jurando arriscar a vida, marcha para a batalha.*

*Naquele instante, o gato, que andava pelo telhado da despensa, tudo ouviu. Mais esperto do que os ratos, alcança a camundonga e a abocanha. O exército heroico, mesmo assim, avança para socorrer a pobre amiga. Mas o gato não solta a presa e arreganha os dentes, enfrentando a legião inimiga.*

*Os ratos, com medo de um destino brutal, fogem apavorados, retornando cada qual para a sua fortaleza.*

*Pobre senhora camundonga...*

***Falar é fácil; difícil é fazer.***

*Fábulas de La Fontaine, adaptação da autora.*

#### **Palavras e expressões menos conhecidas**

**espreitava:** espiava

**despensa:** lugar onde se guardam mantimentos

**prudente:** cauteloso

**aos brados:** aos gritos

**devastação:** destruição

**abocanha:** apanha com a boca

**arreganha os dentes:** mostra os dentes

**legião:** exército



## ANEXO D

## 4ª FÁBULA DO CORPUS DA MODELIZAÇÃO DO GÊNERO – A PANELA DE BARRO E A PANELA DE FERRO

## A panela de barro e a panela de ferro

*Disse a panela de ferro a uma panela de barro:*

— *Vamos viajar? Sei o caminho e te guio. Se não gostares do passeio, poderemos voltar.*

*A panela de barro achava pouco prudente ir junto da camarada.*

— *Acho que não vou. Tu tens a pele reforçada, não temes trancos nem choques. Eu sou frágil, despedaço-me à toa.*

*Muito confiante, a panela de ferro disse:*

— *Mas, ora, essa é muito boa! Já previ tudo! Pretendo ser teu escudo, tua proteção constante. Podes viajar confiante!*

*Depois de estar convencida e plenamente confiante, a panela de barro resolveu viajar na manhã seguinte.*

*Mas, tendo três pés, a panela de ferro tropeçou e esbarrou na amiga, que em pedaços ficou.*

***Cada qual com seu igual, sem querer alcançar mais do que podem alcançar seus passos.***

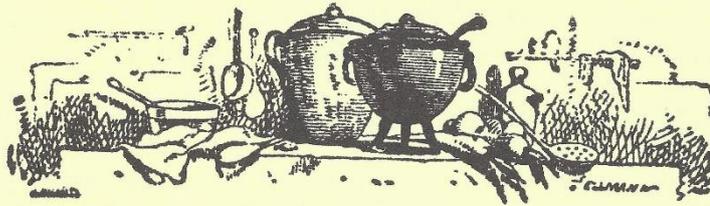
*Fábulas de La Fontaine, adaptação da autora.*

**Palavras menos conhecidas**

**camarada:** companheira

**trancos:** esbarrões, encontrões

**escudo:** proteção



# APÊNDICE

## **APÊNDICE A**

# **SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

## **FÁBULA**

**VANESSA DE BARROS LEITE MONZILLO**

# CADERNO DO PROFESSOR

**PROFESSOR:** é necessário, antes de iniciarmos o trabalho deste caderno pedagógico, informarmos que ele está fundamentado na metodologia das *sequências didáticas de gêneros* desenvolvida pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ver SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2012). Tal metodologia procura fazer com que haja a apropriação de uma prática de linguagem pelos alunos mediante a sistematização de um conjunto organizado de atividades escolares centrado em um gênero textual. Privilegiamos, neste estudo, o trabalho que promova a ampliação das capacidades da linguagem dos aprendizes que serão alvo da implementação desse material, considerado produto de uma pesquisa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS – desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. O objetivo principal desta pesquisa é a produção de um caderno pedagógico orientado pelo gênero “fábula”, objeto central do processo de ensino-aprendizagem da língua desta pesquisa. A fim de que haja um esclarecimento a respeito deste gênero, veremos, em primeiro momento, a síntese de sua pesquisa bibliográfica; em seguida, análises que nos mostram as peculiaridades desse gênero em relação às características: contextual, discursiva e linguístico-discursiva da narrativa fabular. Para tanto, foi analisado um *corpus* composto por quatro fábulas de La Fontaine, a fim de que as dimensões ensináveis do texto pudessem ser visualizadas.

## FÁBULA: APRESENTAÇÃO INICIAL



A fábula, conforme apontam Silva (2010) e Souza (2004), é uma narrativa, na maioria das vezes, curta, cuja finalidade é a transmissão de preceitos morais. Geralmente, de acordo com a longa tradição do gênero, suas personagens são animais irracionais. Dando seguimento à questão, temos:

Latim – fábula, narração. Narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a parábola, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. No geral, é protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra, satírica ou pedagógica, aos seres humanos (MOISÉS, 1999, p. 226).

Convém mencionar que esse gênero é utilizado nos meios populares como sinônimo de qualquer narrativa ficcional e é considerado uma das mais antigas manifestações literárias.

Considerando Satim (2007, p. 9), a “fábula é um gênero discursivo com valor literário para os alunos, pois há elementos de comédia e drama, textualidade, estranhamento e, geralmente, a presença da função poética”. As personagens são, na maioria das vezes, animais personificados “e representam hábitos e vícios de sua classe” (SATIM, 2007, p. 9).

O estudo do gênero “fábula” ocorre de maneira importante, uma vez que possibilita aos alunos o desenvolvimento da leitura e da escrita de textos cuja intenção é ensinar, advertir, criticar ou entreter. Por intermédio deste gênero, os alunos não só têm a possibilidade de reconhecer ensinamentos, como também podem refletir sobre os vícios e os certos valores da humanidade.

De acordo com a abordagem de seu percurso histórico, Souza (2004) aponta que não há dúvidas ao afirmar que Esopo, ex-escravo, a quem os gregos atribuem, desde o século VI a.C., o *status* de criador das fábulas, é uma importante figura no tocante à popularização deste gênero entre os fabulistas do Ocidente.

Um aspecto relevante é o fato de a oralidade originar a fábula, como diz Portella (1979, p.5 apud SOUZA 2004, p. 22): “com a fala nasceu a fábula”. Diante de sua tradição oral, segundo Souza (2004), é que se caracteriza a pré-história da fábula, pois a história desse gênero surge a partir das primeiras manifestações escritas.

Independente da origem da fábula, seu caráter permanente até o momento contemporâneo, bem como sua manifestação em diferentes nações conferem ao gênero sua universalidade. Para tanto, Vargas (1995, p.n77) acrescenta que “A universalidade de seus temas, e, sobretudo, a maneira de estruturar as histórias são fatores essenciais para a sua permanência”.

Em relação à trajetória da fábula, é importante salientar que a Grécia ocupa um lugar de destaque, visto que é tida como referência entre os principais fabulistas do Ocidente, como Fedro e La Fontaine. Na Grécia, é comum a afirmação de Esopo como o pai da fábula; entretanto, já existiam textos anteriores à produção esópica, posto que, como já mencionado, era parte de um discurso oral. Como o fabulista era de fato um orador popular e seus textos eram contados improvisadamente e adequados a um contexto imediato, é interessante dizer que ele nunca os escreveu.

Embora a origem de Esopo seja incerta, pois ele não era grego, considerou esse país como sua pátria, tornando-se, então, o fabulista de maior contribuição no tocante à popularização deste gênero, não só na Grécia, mas também pelo Ocidente.

Depois da Grécia, a ascensão do império romano, acerca da história da civilização do ocidente, ganha destaque e com isso surge a figura de Fedro, também escravo, nascido no distrito de Trácia por volta de I d.C., importante fabulista do mundo ocidental, inspirava-se nas fábulas de Esopo.

Com a chegada da Idade Média, a fábula escrita se populariza, porém não há uma relevância em sua produção, visto que nenhum escritor, nesse período, detém o mesmo destaque dos escritores de outrora. Todavia, de acordo com Souza (2008), no século XVII, época em que a França passa por uma grande valorização da arte, ascensão da burguesia e queda do poder aristocrático, surge o filho de um pequeno burguês chamado Jean de La Fontaine, o qual “por sua notoriedade e talento, poderá ser comparado a Esopo e Fedro” (SOUZA, 2004, p. 31). Mesmo o escritor francês se considerando seguidor de Esopo, possui uma forma própria de produção do gênero fábula, com isso não se torna apenas referencial para os escritores da atualidade, mas também cria o estilo lafontainiano devido ao seu modo peculiar de escrita.

De fabulista, La Fontaine saltará para artista e versificador, fazendo escoar pela porta estreita da fábula gêneros diversos, como o conto e a peça teatral. Cultivou o verso livre longo ou curto e abriu mão da brevidade da narrativa, para melhor enfeitá-la (SOUZA, 2004, p. 32).

Diante dos pontos abordados, nenhum fabulista, desde Esopo e Fedro, foi merecedor de tanto destaque como La Fontaine por conferir à fábula um requinte de arte, modernizando-a. Assim, seguramente, Portella (1979, p. 32 apud SOUZA 2004, p.32) afirma que “a história da fábula conheceu três ápices, pontificados por três expoentes: Esopo, Fedro e La Fontaine”.

Para a modelização do gênero foi selecionado um *corpus* constituído por quatro fábulas do escritor francês Jean de La Fontaine. Como os textos selecionados são do mesmo autor e não apresentam flutuação devido à constituição fixa do gênero, entende-se que não há necessidade de analisar mais fábulas do que as que já estão propostas no *corpus*.

É importante salientar que, diante da proposta de modelização didática do gênero, optou-se por versões das fábulas de La Fontaine adaptadas ao contexto escolar.

Para a modelização é utilizado o dispositivo proposto por Barros (2012), o qual fundamenta-se no quadro teórico de análise de textos do *Interacionismo Sociodiscursivo* (BRONCKART, 2012) e na definição de *capacidades de linguagem* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Essa observação analítica salienta não só o funcionamento do gênero como também corrobora a elaboração, em um segundo momento, do caderno pedagógico baseado na metodologia das *sequências didáticas de gêneros*.

### Corpus da pesquisa do gênero “fábula”

Anexo	Fábulas de La Fontaine: Título	Suporte	Data/ página
A	<i>A Cigarra e a Formiga</i>	Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo - <i>Caderno do Professor. v. 1</i>	2014-2017 (p. 9)
B	<i>O Lobo e o Cordeiro</i>	Livro <i>Trabalhando com gêneros do discurso: Narrar</i>	2001 (p. 8-9)
C	<i>A liga dos ratos</i>	Livro <i>Trabalhando com gêneros do discurso: Narrar</i>	2001 (p. 41-42)
D	<i>A panela de barro e a panela de ferro</i>	Livro <i>Trabalhando com gêneros do discurso: Narrar</i>	2001 (p. 48)

A seguir, apresentamos os quadros de análise do *corpus* selecionado, segundo o dispositivo didático elaborado por Barros (2012).

#### Características contextuais

- **Prática social:** originalmente, a fábula é fruto de uma prática discursiva moralizante, na qual, por meio de uma história figurativa, objetiva-se transmitir um ensinamento moral tomado como “correto” e “relevante” para uma determinada época. Seria uma ferramenta para propagar um conjunto de valores, de normas e de noções do que é certo ou errado, proibido e permitido, dentro de uma determinada sociedade, de uma cultura. É uma prática que adquiriu expressão escrita e foi acolhida pela esfera literária. Na atualidade, a fábula se encontra restrita a práticas didáticas, uma vez que seu meio de circulação se restringiu, quase que exclusivamente, a meios escolares.
- **No corpus analisado, verificamos explicitamente a moral em:** *O lobo e o cordeiro* (Anexo B), *A liga dos ratos* (Anexo C), *A panela de barro e a panela de ferro* (Anexo D). Todavia, em algumas fábulas, a moral pode ocorrer de modo implícito desde que o leitor possa deduzi-la (SOUZA, 2004). É o que acontece na fábula *A cigarra e a formiga*, pode-se, nela, depreender claramente a moral do texto que preconiza todas as ações geradoras

de conseqüências, pois durante o período de diversão da cigarra, a formiga labutava. Contudo, ao final da narrativa, a formiga é recompensada pela abundância, e a cigarra, despreparada, permanece no mesmo estado do início da narrativa, ou seja, faminta.

- A fábula originou-se por meio da tradição oral, na Antiguidade, e somente a partir da Idade Média é que esse gênero se sagra pela escrita em forma de verso. Apesar de se constituir como um gênero arcaico, a fábula ainda é significativa, pois atrai a atenção dos leitores, principalmente, os do âmbito escolar e de pesquisadores. Convém dizer que há dois contextos de produção: no original, a fábula possuía caráter moralizante conforme o poder vigente, era destinada, em sua maioria, aos adultos e transmitida oralmente. No segundo, as fábulas abordadas no corpus analisado são adaptadas para o contexto escolar do século XXI, embora os valores sejam os mesmos, a linguagem se modificou, pois a forma de expressão também se alterou.
- Atualmente, esse gênero circula basicamente na esfera escolar, mais precisamente em materiais de apoio didáticos, como podemos verificar em *A cigarra e a formiga* que está disponível em um recurso didático utilizado em sala, o Caderno do Aluno do 6º Ano do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. Já as demais fábulas do nosso corpus – *O lobo e o cordeiro*, *A liga dos ratos* e *A panela de barro e a panela de ferro* – estão disponibilizadas em uma coleção didática (ver FERNANDES, 2001) que pressupõe ajudar o aluno a reconhecer as características do gênero textual, a fim de que a interação social seja promovida. Como as fábulas selecionadas no corpus desta pesquisa metaforizam comportamentos humanos do mundo real, isto é, valores impregnados na sociedade, estão, portanto, adequadas ao segundo contexto de circulação já mencionado, pois, mediante o público ao qual se destina, apresentam-se de maneira clara, obedecendo à linguagem formal de modo acessível e compatível com a idade série. À vista disso, mesmo que encontremos esse gênero em coletâneas antológicas, ele é mais evidenciado em suportes de cunho pedagógico como o livro didático e materiais de apoio curricular.
- Devido a sua gênese na oralidade, é difícil a identificação de um emissor específico, porém podemos destacar que o papel discursivo do emissor assume um caráter relevante, à medida que confere à fábula o papel de mediadora no auxílio à abordagem dos problemas universais e do cotidiano do leitor, conscientizando-o de que os valores não estão ultrapassados, mas continuam sendo fundamentais no comprometimento com uma sociedade justa e humana. Como, por exemplo, a fábula *A cigarra e a formiga* que, diante da sequência narrativa, traz a temática sobre o trabalho que se sobressai em relação ao lazer à medida que se imprime a ideia de que é necessário acumular “bens” (alimentos-frutos de uma árdua jornada) para garantir a sobrevivência.
- Diante da adequação contextual do corpus selecionado para esta pesquisa referente à esfera escolar, e não ao contexto original, os destinatários previstos são alunos matriculados no 6º do ensino fundamental.
- Mesmo tratando-se de um texto lúdico, a fábula tem por objetivo provocar a criticidade sobre as situações, por intermédio da comparação entre o que acontece no texto e os fatos do cotidiano, assim como da análise da moral, essa imbuída de intenções e ideologias; constituindo-se, portanto, um mecanismo de influência.

### Características discursivas da fábula

- De acordo com Bronckart (2012), as fábulas pertencem ao mundo do Narrar, posto que os acontecimentos narrados se situam em um outro mundo (disjunto do mundo ordinário da ação de linguagem), porém parecido com o mundo dos seres humanos. Exemplos: *“Ela (a cigarra) foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga [...]”* (Anexo A); *“Depois de estar convencida e plenamente confiante, a panela de barro resolveu viajar na manhã seguinte. [...]”* (Anexo D).
- As fábulas encontram-se mais precisamente inseridas no Narrar Ficcional (BRONCKART, 2012), cujo conteúdo é avaliado parcialmente pelo mundo ordinário. Destarte, a característica principal desse gênero é a personificação de ações humanas em animais, ou em seres inanimados, conferindo, assim, um caráter fictício à narrativa, ou seja, há um desprendimento do mundo ordinário.
- Essa disjunção do mundo ordinário decorre, também, pela ancoragem espaço-temporal, ora explícita, *“Um cordeiro matava a sede nas águas de um riacho, quando avistou um lobo faminto” [...]* (Anexo B), *“Uma camundonga tinha medo de um gato que a espreitava todos os dias. [...] Assim dizendo, correu para a despensa, onde os ratos estavam reunidos numa festança” [...]* (Anexo C); ora implícita, mas identificável por meio do uso de expressões que denotem a sequência temporal dos fatos como na fábula *A cigarra e a formiga* em que história começa com a passagem do tempo, mostrando a mudança de estação climática. Depois disso, a história desenvolve-se em pouco tempo, o da duração do diálogo entre as personagens. Quanto à localização dos agentes nos cenários referidos, a cigarra não aparece colada a marcas espaciais, o que indica sua condição de ser que vive *“perambulando”*; já a formiga, mostra-se em casa, marca principal de seu cuidado com o inverno que virá. Na fábula *A panela de barro e a panela de ferro* (Anexo D) não encontramos nenhuma referência espaço-temporal de modo explícito, entretanto, a situação do mundo discursivo é claramente inferível pelas marcações explícitas, mas indeterminadas, no decorrer do texto, (BRONCKART, 2012) como em *“[...] a panela de barro resolveu viajar na manhã seguinte. [...]”*. Desse modo, verificamos que as fábulas pertencem ao mundo discursivo do narrar autônomo, pois as fábulas apresentam uma relação de autonomia com os parâmetros da ação da linguagem (mundo ordinário).
- Quanto ao aspecto discursivo, as fábulas pertencem predominantemente ao tipo de discurso *narração*, todavia apresentam traços do *discurso interativo*, pois há encaixamentos de sequências dialogais (discurso direto), as quais simulam interações face a face entre personagens da história. Como apontado em Bronckart (2012), as fábulas têm a narração como tipo discursivo predominante, posto que geralmente:
  - são compostas por frases declarativas: *“A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme. // Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação. [...]”* (Anexo A); *“O lobo ficou furioso, pois não tinha mais argumentos para justificar sua fome. [...] Moral: No final vence a razão do mais forte”*. (Anexo B); *“Naquele instante, o gato, que andava pelo telhado da despensa, tudo ouviu. Mais esperto que os ratos, alcança a camundonga e a abocanha. [...] Moral: Falar é fácil; difícil é fazer”*. (Anexo C); *“A panela de barro achava pouco prudente ir junto da camarada. [...] Moral: Cada qual com seu igual, sem querer alcançar mais do que podem alcançar seus passos”*. (Anexo D);
  - apresentam marcação da relação de retroação: *“A cigarra tendo cantado por todo o verão. [...]”* (Anexo A); *“Embora visse que era verdade, o lobo não se deu por vencido. [...]”* (Anexo B). Marcas de relação de projeção: *“Sábria e prudente, foi consultar um rato vizinho que dizia nunca ter medo de dentes ou patas de gato. (...)”* (Anexo C);

- apresentam predominância dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito: “*tendo cantado*”, “*encontrou-se*”, “*chegou*”, “*foi chorar*”, “*fazia*”, “*cantava*”, (Anexo A) e “*disse*”, “*achava*”, “*resolveu*”, “*tropeçou*”, “*esbarrou*” (Anexo D). Convém dizer que nas fábulas do *corpus* há o emprego de uma forma de presente verbal denominada presente narrativo: “*A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito*” [...] (Anexo A), “*Cada qual se equipa, se apressa e, jurando arriscar a vida, marcha para a batalha.* [...]” (Anexo C);
  - organizadores temporais: “*tendo cantado por todo o verão*”, “*quando o vento frio chegou*”, “*até a próxima estação*”. (Anexo A), “*quando*” (Anexo B), “*diante de tais notícias*”, “*naquele instante*” (Anexo C), “*depois de*” (Anexo D);
  - a presença das anáforas pronominais: “*A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme. // Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha.* ” [...] (Anexo A); anáfora nominal por substituição lexical: “*Mas, tendo três pés, a panela de ferro tropeçou e esbarrou na amiga (panela de barro), que em pedaços ficou.* [...]” (Anexo D).
- Em relação aos traços do discurso interativo, as fábulas revelam, principalmente, a presença de unidades de interação verbal, por meio das trocas de falas, pela presença de diálogos e por uma considerável quantidade de frases não declarativas (BRONCKART, 2012). Frases Interrogativas: “ – *O que você fazia durante o verão?* [...]” “ – *Você cantava?* [...]” (Anexo A), “ – *Senhor lobo – falou humildemente o cordeiro. – Como posso estar sujando a água que o senhor vai beber se eu estou uns vinte passos adiante de onde o senhor se encontra?* [...]” (Anexo B); frases imperativas: “ [...] *Então já sei: agora dance!* ” (Anexo A), “ *Vamos derrotá-lo!* [...]” (Anexo C); frases exclamativas: “ – *Por isso serás castigado!* ” (Anexo B), “ – *Mas ora, essa é muito boa!* [...]” (Anexo D). A exploração dos tempos verbais compostos que implicam a interação entre o momento que se é falado e o momento da réplica de interação, estabelecendo assim, uma relação de anterioridade, simultaneidade e posterioridade: “ – *Como posso estar sujando a água* [...]” (Anexo B), “ – *Ah, [...] conseguirei acabar* [...]” (Anexo C). Presença de marcas que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal: “ – *Senhor lobo* [...]” (Anexo B), “ – *Ah, minha senhora* [...]”, “ – [...] *E vocês bem sabem* [...]” (Anexo C).
- A fábula é, prototipicamente, um texto curto e organizado em prosa. São gêneros sustentados sempre por uma lição de moral de cunho argumentativo, constatada na conclusão da história. Na maioria das vezes, as narrativas são textualizadas com o auxílio de ilustrações para adequação ao público-leitor (ver Anexos: B, C, D).
- A estrutura geral do texto da fábula se organiza em torno, basicamente, do título (composto por frases nominais), da narrativa e da moral. Isso faz com que o plano textual global que orienta o gênero não seja complexo, pois não apresenta formas variáveis. Conforme as categorias de Bronckart (2012), a planificação textual das fábulas ancora-se, predominantemente, na sequência narrativa constituída pelas seguintes fases:
1. **Situação inicial:** considerado um estágio de equilíbrio na narrativa. No *corpus* dessa pesquisa, verificamos a situação inicial da fábula *A cigarra e a formiga* ao apresentar a cigarra faminta (Anexo A); na segunda fábula temos o encontro do lobo com o cordeiro que bebia água no riacho (Anexo B); na terceira, temos uma camundonga medrosa que procura seu vizinho rato para tratar sobre o gato que a aterrorizava (Anexo C); na última, temos o diálogo de duas panelas acerca de uma viagem (Anexo D).
  2. **Complicação:** é onde se cria o momento de tensão na narrativa. Na primeira fábula do *corpus* a complicação aparece quando a cigarra vai procurar ajuda na casa da formiga “*Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação.* [...]” (Anexo A). Na segunda, surge durante o diálogo entre o lobo faminto e o cordeiro, sendo que o primeiro é provocativo e procura motivos para devorar o último. “ – *Que ousadia a*

*tua turvar a água que bebo — disse irritado o lobo. — Por isso serás castigado!...”* (Anexo B). Na terceira, revela-se por meio do diálogo do rato com a camundonga ao dizer que não teria como acabar sozinho com o gato: “*Ah, minha senhora, – afirma o vizinho – eu sozinho, por mais que faça não conseguirei acabar com esse gato. Mas se todos os ratos da região se juntarem, poderão pregar uma peça nesse gato mau.*” (Anexo C). Por fim, na quarta fábula, o conflito surge após o convite da panela de ferro feito à panela de barro que se encontra receosa em relação à viagem “*Vamos viajar? Sei o caminho e te guio. Se não gostares do passeio, poderemos voltar // A panela de barro achava pouco prudente ir junta da camarada*” (Anexo D).

3. **Ações:** são os acontecimentos que surgem após a complicação. Na primeira fábula, as ações se encontram no momento do diálogo da cigarra para com a formiga, propondo pagamento à sua vizinha que não costuma emprestar. “*Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juro. // A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito.*” (Anexo A). Na segunda, a ação ocorre na interpelação do cordeiro que escapa a todas as investidas do lobo “*Mas como poderia – perguntou assustado o cordeiro – se eu nem era nascido? [...] – Perdoe-me mais uma vez, mas deve ser engano, pois não tenho irmão.*” (Anexo B). Já na terceira, as ações se manifestam no instante em que o rato se reúne com os demais em uma festança e planeja derrotar o gato (Anexo C). Na última fábula, a tentativa de convencimento da panela de ferro a fim de que sua amiga vá viajar com ela constitui a fase de ação da narrativa (Anexo D).
4. **Resolução:** introduz o ponto alto dos acontecimentos, levando à redução do momento de tensão. Na primeira fábula, a resolução aparece diante da reação da formiga perante a súplica da cigarra, sendo este momento o clímax da narrativa cuja maior expectativa é gerada “[...] – *O que você fazia no verão? – disse ela à cigarra. [...]*” (Anexo A). Na segunda resolução decorre do instante em que o lobo ficou furioso e não tinha mais argumentos que justificassem sua fome “*Então, foi algum parente teu, por isso vou vingar-me.*” (Anexo B). Na terceira fábula, verificamos a resolução na ocasião em que o gato ouve o planejamento do motim “*Naquele instante, o gato, que andava pelo telhado da despensa tudo ouviu*” (Anexo C). Na quarta fábula, a resolução ocorre após a decisão da panela de barro em viajar com sua amiga “*Depois de estar convencida e plenamente confiante, a panela de barro resolveu viajar, na manhã seguinte*”. (Anexo D).
5. **Situação final:** é a retomada do novo estado de equilíbrio a partir da resolução. Na fábula *A cigarra e a formiga* a situação final decorre da mesquinhez da formiga “*Você cantava? Então já sei: agora dance!*” (Anexo A). A segunda fábula tem a finalização da narrativa no instante em que o lobo devora o cordeiro “*E assim dizendo, o lobo avançou sobre o cordeiro e o comeu sem dó.*” (Anexo B). Na fábula *A liga dos ratos* ocorre o desfecho a partir do momento em que a camundonga é abocanhada pelo gato e os ratos, amedrontados, fogem para sua fortaleza “*Mas o gato não solta a presa e arreganha os dentes, enfrentando a legião inimiga // Os ratos, com medo de um destino brutal, fogem apavorados, retornando cada qual para sua fortaleza.*” (Anexo C). Por fim, na quarta fábula do corpus a quebra da panela de barro é situação final da narrativa: “*Mas, tendo três pés, a panela de ferro tropeçou e esbarrou na amiga, que em pedaços ficou.*” (Anexo D).
6. **Moral:** apresenta um posicionamento menos restrito em relação às fases anteriores da sequência narrativa, é nesta fase que há o explicitar da significação global do texto que, no caso da fábula, aparece no fim do texto. Na fábula *A cigarra e a formiga*, a moral ocorre de modo implícito, porém pode ser reconhecida como “*Não pense só em divertir-se. Trabalhe e pense no futuro*”, pois preconiza a esfera do trabalho em todas as ações que geram reações, já que enquanto a cigarra se divertia, a formiga só trabalhava (Anexo A). Mas, no fim, o esforço da formiga é compensado pela fartura, e a cigarra, que não se preparou, ficou sem ter o que comer. Porém, nas demais fábula do *corpus* em análise, encontramos a moral das histórias, a qual pode ser facilmente reconhecida pelo uso do presente epistêmico e de sua forma concisa ao final de cada narrativa, como em “*No final vence a razão do mais forte*” (Anexo B), “*Falar é fácil,*

*diffícil é fazer*” (Anexo C), “*Cada qual como seu igual, sem querer alcançar mais do que podem alcançar*” (Anexo D).

### Características linguístico-discursivas da fábula

- Os mecanismos de textualização implicam a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal (BRONCKART, 2012).
- A conexão implica articulação textual da fábula, por meio dos organizadores textuais. Como a fábula pertence à ordem do NARRAR, temos maior incidência maior de organizadores com valor temporal, por meio de advérbio, locuções adverbiais e conjunções – “por todo o verão”, “quando”, “até a próxima”, “antes de agosto”, “no verão”, “já”, “agora” (Anexo A); “nunca”, “ano passado” (Anexo B); “naquele instante” (Anexo C) –; organizadores textuais com valor espacial, por meio de locução adverbial, advérbio e conjunção ou locuções conjuntivas – “na casa de sua vizinha”, “eis” (Anexo A); “nas águas de um riacho” (Anexo B); “da região”, “para despensa”, “telhado da despensa”, “para a sua fortaleza” (Anexo C). Porém, encontramos também organizadores com valor lógico, por meio de expressões adverbiais e/ou prepositivas – “para sobreviver”, “então” (Anexo A); “diante de”, “mesmo assim”, “por mais que” (Anexo C).
- Quanto à coesão nominal, nos gêneros da ordem NARRAR, como as fábulas, é comum a utilização de anáforas pronominais, para retomar os personagens implicados na história. Assim, marcas de retomadas são feitas por meio de sintagmas nominais e anáforas pronominais. Sintagmas nominais: “*A cigarra* (sintagma nominal/ referente), *tendo cantado*”, “[...] *foi chorar de fome na casa de sua vizinha* (catáfora nominal com valoração espacial), *a formiga* (sintagma nominal/ referente)” (Anexo A); “*Disse a panela de ferro* (sintagma nominal/referente) *a uma panela de barro* (sintagma nominal/referente)”, “[...] *ir junto da camarada* (anáfora nominal com valoração afetiva/ retomada)”, “[...] *esbarrou na amiga* (anáfora nominal com valoração afetiva/ retomada)”. Anáforas pronominais: “*Ela* (termo anafórico e substituição pronominal/ retomada) *foi chorar de fome (...)*”, “*suplicando que Ø* (termo anafórico e marca de apagamento pronominal) *lhe* (termo anafórico e substituição pronominal/ retomada) *emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação. (...)*” (Anexo A); “[...] *e vocês* (termo anafórico e substituição pronominal/ retomada) *bem sabem: se Ø* (termo anafórico e marca de apagamento pronominal) *não achar camundongos, Ø* (termo anafórico e marca de apagamento pronominal) *comerá ratos*” (Anexo B).
- A coesão verbal é um dos determinantes da coerência temática, a qual é marcada, no texto, pela escolha de lexemas e tempos verbais (BRONCKART, 2012). Na fábula, a ancoragem é feita por um passado ficcional, a partir do qual são estabelecidas relações de concomitância, anterioridade ou posterioridade em relação a marcos temporais estabelecidos na discursividade. Os tempos predominantes nas fábulas são o pretérito perfeito, o imperfeito e o mais-que-perfeito: “*tendo cantado*”, “*encontrou-se*”, “*chegou*”, “*foi chorar*”, “*fazia*”, “*cantava*” (Anexo A); “*matava*”, “*avistou*”, “*disse*”, “*falou*”, “*visse*”, “*deu*”, “*falaste*” (Anexo B); “*tinha*”, “*foi consultar*”, “*dizia*”, “*correu*”, “*estavam*” (Anexo C). Convém mencionar, a função de contraste dos sintagmas verbais presente nas sequências narrativas, posto que nas situações inicial e final, percebemos um caráter mais estável, durativo, pela ocorrência de verbos nos pretéritos perfeito, imperfeito e mais que perfeito: “*A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme*” (Anexo A); “*Mas, tendo três pés, a panela de ferro tropeçou e esbarrou na amiga, que em pedaços ficou*” (Anexo D). Quanto aos diálogos das fábulas, verificamos que

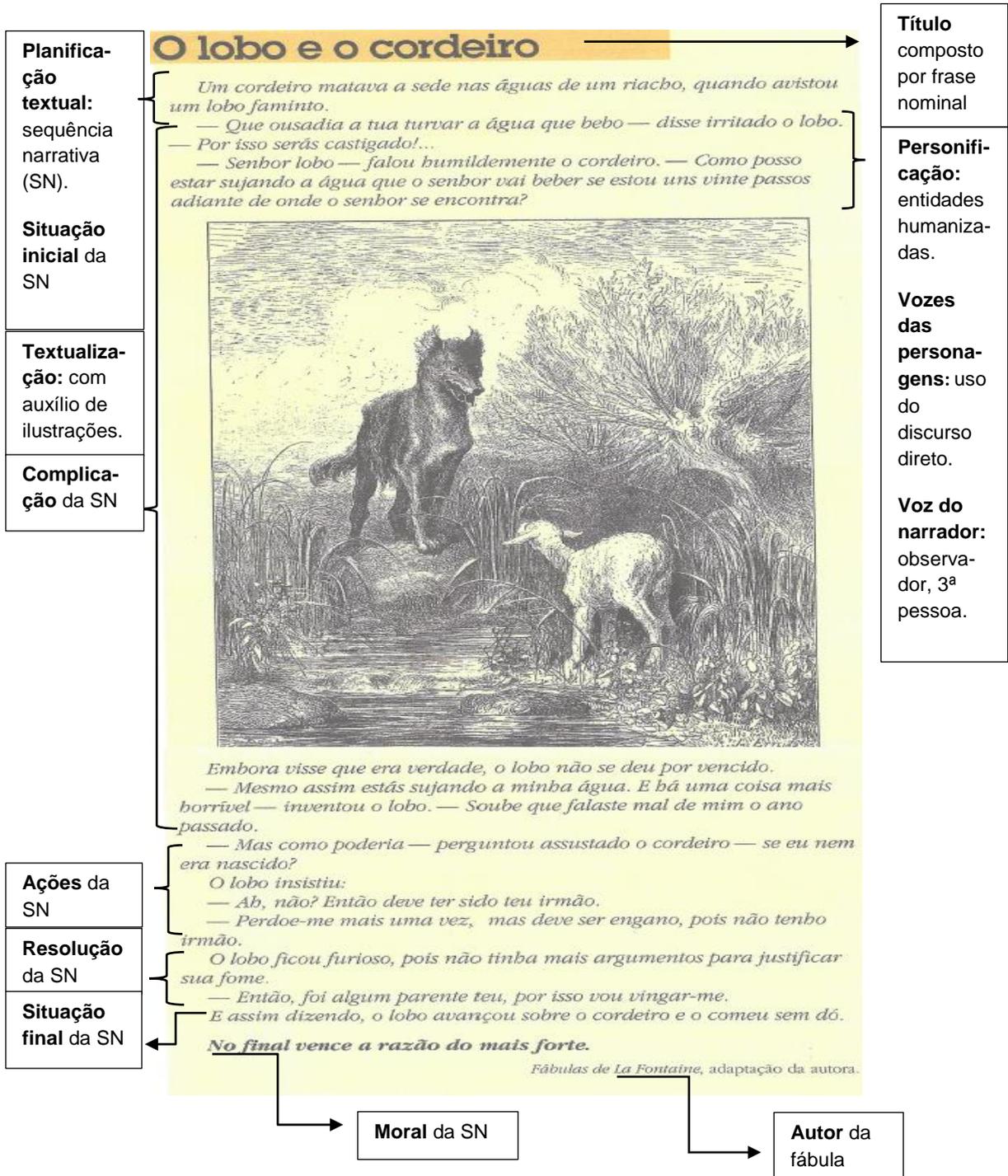
possuem uma duração psicológica adjunta ao ato de produção devido aos traços do discurso interativo presente, denotando um aspecto mais dinâmico dos verbos: “– *Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juro*” (Anexo A); “– *Acho que não vou. Tu tens a pele reforçada, não temes trancos, nem choques. Eu sou frágil, despedaça-me à toa.* (Anexo D). Há de ser evidenciado também a moral das fábulas cuja temporalidade não se atém a marcas de posterioridade, anterioridade, simultaneidade, tratam de um tipo de tempo ilimitado e não restrito representado pelo uso do presente: “*No final vence a razão do mais forte*” (Anexo B), “*Falar é fácil, difícil é fazer*” (Anexo C).

- O narrador das fábulas, de acordo com os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2012), é definido como instância gerenciadora da ordem do NARRAR, apresentando uma voz neutra perceptível pelo uso da 3ª pessoa. Nas fábulas, as vozes de personagens procedem de entidades humanizadas: a cigarra e a formiga (Anexo A), o lobo e o cordeiro (Anexo B), a camundonga e o rato (Anexo C), a panela de barro e a panela de ferro (Anexo D), todos implicados na qualidade de agentes nos acontecimentos do conteúdo temático. As vozes das personagens se expressam, predominantemente, por meio do discurso direto: “– *O que você fazia no verão? – disse ela à cigarra. // – Eu cantava; por favor, não fique irritada.*” (Anexo A); “*O lobo insistiu. // — Ah, não? Então deve ter sido teu irmão. // — Perdoe-me mais uma vez, mas deve ser engano, pois não tenho irmão.*” (Anexo B); “*Diante de tais notícias, dizem todos: // – Vamos derrotá-lo!*” (Anexo C); “*Muito confiante, a panela de ferro disse:// – Mas, ora, essa é muito boa! Já previ tudo! Pretendo ser teu escudo, tua proteção constante. Podes viajar confiante!*” (Anexo D).
- A seleção lexical do texto privilegia a variedade formal, mas de fácil compreensão, pois confere interação entre os núcleos temáticos, compondo um quadro de referência no qual se articulam e ganham coerência. Um aspecto relevante é a sintaxe, pois a organização das orações nas fábulas, frequentemente, apresentam-se na ordem direta e em períodos curtos, embora, muitas vezes, compostos: “*A formiga (sujeito) não costuma emprestar (predicado)*” (Anexo A); “*O lobo (sujeito) ficou furioso. (predicado)*” (Anexo B); “*Aos brados (adjunto adverbial de modo), (sujeito elíptico) explicou o motivo de sua chegada (predicado)* (Anexo C); “*A panela de barro (sujeito) achava pouco prudente ir junto da camarada (predicado)*” (Anexo D).

### Modelização didática da Fábula

Vejamos a seguir, em forma de esquema, a síntese do modelo didático do gênero “fábula” construído a partir da nossa pesquisa para servir de base para a construção de uma SDG. Para essa modelização, selecionamos a fábula “O lobo e o cordeiro”, pois apresenta prototipicamente os objetos que serão didatizados na SDG.

Síntese da modelização didática do gênero “fábula”: *O lobo e o cordeiro*<sup>9</sup>



<sup>9</sup> Fonte: Fernandes (2001, p. 8-9).

## SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA FÁBULA

A fim de que haja uma maior percepção panorâmica da sequência didática da fábula, foi elaborada uma sinopse por meio de um quadro, o qual mostra as oficinas, objetivos e atividades que compõem a sequência.

OFICINAS	OBJETIVOS (para os alunos)	ATIVIDADES
<p><b>01 – Para começo de conversa: que história é essa?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Conhecer o projeto de ensino da sequência didática.</li> <li>❖ Diagnosticar os conhecimentos sobre a fábula. (Objetivo para o professor)</li> <li>❖ Iniciar contato com o gênero “fábula”.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discussão oral sobre a proposta da sequência didática.</li> <li>2. Diagnóstico escrito sobre o conhecimento do aluno em relação ao gênero, por meio de um questionário. (<b>Dispositivo Didático A</b>)</li> <li>3. Discussão oral baseada nas respostas dos alunos.</li> <li>4. Leitura oral da fábula “A cigarra e a formiga” e interpretação escrita da compreensão da leitura (<b>Dispositivo Didático B</b>).</li> <li>5. Elaboração de uma lista a respeito das características do gênero fábula (<b>Dispositivo Didático B</b>).</li> </ol>
<p><b>02 – Era uma vez ... a fábula</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Pesquisar o percurso histórico da fábula e seus principais autores.</li> <li>❖ Conhecer o fabulista Jean de La Fontaine.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discussão oral sobre o surgimento da fábula (<b>Dispositivo Didático C</b>).</li> <li>2. Organização dos alunos em grupos para a realização da pesquisa.</li> <li>3. Sala de informática e biblioteca: pesquisa sobre a origem da fábula e sobre seus principais autores.</li> <li>4. Exposição oral acerca dos dados obtidos na pesquisa.</li> <li>5. Preenchimento do quadro-síntese a respeito das informações obtidas na pesquisa com base nas</li> </ol>

		características contextuais da fábula ( <b>Dispositivo Didático C</b> ).
<b>03 – Nem tudo é o que parece ser</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ler e interpretar textos conforme as características do gênero a que pertencem.</li> <li>❖ Identificar o gênero “fábula”, entre outros gêneros da tipologia do Narrar.</li> <li>❖ Reconhecer as características do gênero “fábula”.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura compartilhada de três gêneros diferentes do tipo narrativo, incluindo uma fábula (<b>Dispositivo Didático D</b>).</li> <li>2. Discussão oral sobre as capacidades contextuais, discursivas e linguístico-discursivas da fábula.</li> <li>3. Análise escrita sobre os capacidades discursivas e linguístico-discursivas para diferenciar os gêneros entre si. (<b>Dispositivos Didáticos D e E</b>).</li> </ol>
<b>04 – É hora de criar uma narrativa fabulista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Produzir uma fábula, com ilustração.</li> <li>❖ Diagnosticar o conhecimento das capacidades na produção escrita da fábula. (Objetivos para o professor)</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Criação da primeira versão produção escrita de fábula (<b>Dispositivo Didático F</b>).</li> </ol>
<b>05 – Conhecendo melhor a estrutura composicional da fábula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ler a fábulas de La Fontaine.</li> <li>❖ Compreender os títulos das fábulas como denunciadores do gênero textual ao qual pertencem.</li> <li>❖ Reconhecer as fases constituintes da planificação textual da fábula e seu funcionamento discursivo.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura oral da fábula “A liga dos ratos” de La Fontaine (<b>Dispositivo Didático G</b>).</li> <li>2. Reconhecimento da estrutura composicional do título das fábulas.</li> <li>3. Com o apoio de slides, apresentação das fases constituintes da planificação textual da fábula lida.</li> <li>4. Análise escrita, em grupo, sobre levantamento dos elementos constituintes da planificação textual da fábula trabalhados pelos grupos: situação inicial, complicação, ação, clímax, situação final e moral.</li> <li>5. Confecção da atividade de análise em papel Craft (ou pardo) em grupo.</li> <li>6. Apresentação oral dos grupos utilizando o quadro de análise produzido em papel Craft.</li> </ol>
<b>06 – A fábula e suas características linguístico-discursivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Reconhecer os mecanismos de textualização (conexão,</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discussão oral sobre a importância da análise e da</li> </ol>

	<p>coesão nominal e coesão verbal) presentes na fábula e compreender o seu funcionamento linguístico-discursivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Compreender o funcionamento das vozes enunciativas mobilizadas pela fábula.</li> <li>❖ Analisar a variedade da língua empregada na fábula.</li> </ul>	<p>reflexão linguístico-discursiva da fábula (<b>Dispositivo Didático H</b>).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Análise escrita, em duplas ou trios, sobre a passagem do tempo, conexão temporal, coesão verbal e marcas espaciais.</li> <li>3. Análise escrita e leitura oral da fábula de La Fontaine para reconhecimento das vozes do texto: narrador, personagens e autor.</li> <li>4. Reflexão a respeito da variedade linguística predominante na fábula (<b>Dispositivo Didático I</b>).</li> </ol>
<p><b>07 – Qual é a moral da história?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Reconhecer e interpretar a moral de fábulas.</li> <li>❖ Comparar as características da moral com as do gênero “provérbio popular”.</li> <li>❖ Inferir a criticidade da moral na fábula.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discussão oral e análise escrita a respeito do reconhecimento da moral como parte fundamental do gênero fábula (<b>Dispositivo Didático J</b>).</li> <li>2. Análise oral sobre a semelhança da moral com o gênero “provérbio”, por meio de esquematizações na lousa.</li> <li>3. Pesquisa em grupo na sala de informática sobre os provérbios mais populares.</li> <li>4. Produção de lista dos provérbios encontrados, associando-os aos valores da sociedade atual.</li> <li>5. Análise escrita da moral da fábula com foco na inferência de sua criticidade (<b>Dispositivo Didático J</b>).</li> </ol>
<p><b>08 – É hora da revisão e reescrita coletiva</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Revisar, refletir e produzir, coletivamente, uma fábula.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisão coletiva e reflexão colaborativa acerca da primeira produção textual da fábula produzida por um aluno, focando o que foi desenvolvido: com apoio de slides.</li> </ol>

<b>09 – É hora da reescrita individual</b>	❖ Revisar e reescrever, individualmente, a primeira produção escrita da fábula.	1. Preenchimento da ficha autoavaliativa para avaliação da produção individual da reescrita ( <b>Dispositivo Didático K</b> ). 2. Desenvolvimento da revisão e da reescrita da fábula mediante o instrumento de autoavaliação e os apontamentos dados a partir da correção textual do professor.
<b>10 – Chegou a hora das fábulas fabulosas!</b>	❖ Divulgar aos outros alunos da escola as fábulas produzidas. ❖ Apresentar o conhecimento adquirido por meio da sequência didática.	1. Produção de painel para circulação e divulgação de gênero fábula escrito pelos alunos da sala de aula para os outros alunos da escola.

Fonte: A própria autora

As atividades apresentadas nas oficinas da sinopse de SD mobilizam as seguintes capacidades de linguagem: *capacidades contextuais*, *capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-discursivas*, a fim de que haja a didatização do gênero fábula.

A partir disso, verificamos a incorporação da modelização didática da fábula à SDG ao compreender: 1) a textualização por meio da ilustração nas oficinas 3, 4, 9 e 10 (cf. Apêndice A); 2) o autor da fábula, a moral e a historicidade do gênero salientado as capacidades contextuais nas oficinas 1, 2, 5 e 7 ( cf. Apêndice A); 3) a planificação textual da sequência narrativa presente no desenvolvimento das capacidades discursivas nas oficinas 2, 3, 4, 5, 8, 9 e 10 (cf. Apêndice A); as vozes, as personagens bem como os mecanismos de coesão verbal e nominal na análise das capacidades linguístico-discursivas nas oficinas 3, 4, 6, 8, 9 e 10 (cf. Apêndice A).

Desse modo, a partir das capacidades mobilizadas nas oficinas da SD por meio da modelização teórica e didática, esperamos colaborar no tocante à apropriação do gênero fábula pelos alunos.

## 1ª OFICINA: PARA COMEÇO DE CONVERSA: QUE HISTÓRIA É ESSA?

### OBJETIVOS:

- ✚ Conhecer o projeto de ensino da sequência didática.
- ✚ Diagnosticar os conhecimentos sobre a fábula (Objetivo para o professor).
- ✚ Iniciar contato com o gênero “fábula”.

**Professor(a):** neste passo inicial, a sequência didática visa fomentar a produção do gênero fábula. Esse estímulo surge a partir de um “propósito” criado no espaço educativo, permitindo aos alunos o conhecimento da responsabilidade que lhes cabe durante o processo de aprendizagem. O gênero “fábula” tem o objetivo de promover, por meio do narrar, a reflexão acerca dos valores vigentes na sociedade em que estamos inseridos. Para Silva (2010), as fábulas, por meio de sua narrativa curta, têm a função social de aconselhamento e orientação do comportamento humano. Assim, para este momento, propomos uma análise diagnóstica dos alunos, a fim de saber o quanto eles conhecem deste gênero para que sejam capazes de produzi-lo satisfatoriamente.

**1º:** Professor(a), sugerimos que apresente aos alunos o projeto de ensino da sequência didática para que eles saibam o que será trabalhado, por quanto tempo e com qual finalidade, situando-os nesse processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, discuta oralmente a respeito das expectativas deles quanto à proposição da sequência didática.

**2º:** Após esse momento de conversa e de discussão oral, entregue aos alunos o **Dispositivo Didático A** e peça aos alunos que respondam ao questionário, por meio da escrita, para que você consiga realizar a sondagem inicial, verificando o quanto eles conhecem a respeito do gênero “fábula”.

**3º:** Com base nas respostas dos alunos, proponha a eles que, em círculo, para que todos sejam vistos e ouvidos, realizem uma roda de conversa, discutindo oralmente a análise inicial a respeito da fábula. Para os alunos e para você, esse é um importante momento de interação.

**4º:** Professor(a) entregue para cada aluno o **Dispositivo Didático B** contendo uma fábula (sugerimos a fábula “A cigarra e a formiga”) e realize a leitura do texto escolhido, em voz alta, dando a ênfase necessária para que os alunos percebam a

importância da entonação e das pausas presentes no texto. Promova um momento de releitura dramática, distribuindo as personagens e o narrador entre os alunos e realize uma atividade escrita de interpretação do texto, **Dispositivo didático B**.

**5º:** Após a leitura do texto e a análise escrita de interpretação textual, peça aos alunos que se reúnam em duplas para listarem as características que os fazem reconhecer o texto como fábula, **Dispositivo didático B**. Professor, esta atividade é importante para verificar quais características do gênero fábula foram percebidas pelos alunos.

## OFICINA 2 ERA UMA VEZ... A FÁBULA

### OBJETIVOS:

- ✚ Pesquisar o percurso histórico da fábula e seus principais autores.
- ✚ Conhecer o fabulista Jean de La Fontaine.

**Professor(a):** essa etapa é fundamental, pois visa esclarecer que o texto não é apenas um conjunto de frases, porém um enunciado que apresenta um contexto de produção: um propósito, uma historicidade, uma função social definida, etc. Então, os alunos deverão reunir-se em grupo, a fim de realizar a pesquisa do gênero “fábula”. Para tanto, a biblioteca e a sala de computadores serão utilizadas.

**1º:** Para iniciar, professor(a), sugerimos uma discussão oral com os alunos sobre onde eles acreditam que surgiu a fábula, se eles supõem que as fábulas são textos com teor informativo ou não: **Dispositivo Didático C**. É interessante induzir os alunos a se manifestarem justificando suas respostas por meio de exemplos.

**2º:** Nesse momento, professor(a), organize os alunos em grupos, conduzindo-os à sala de informática e/ ou à biblioteca para a realização da pesquisa sobre a origem da fábula e seus principais autores. Como as fábulas selecionadas para o *corpus* são adaptações das de La Fontaine, é importante enfatizar a vida e a obra desse autor. É interessante que haja o seu atendimento em cada grupo a fim de auxiliá-los no tocante às ferramentas de pesquisa, tanto físicas quanto digitais, bem como na produção do registro escrito da pesquisa.

**3º:** Após a pesquisa, peça aos alunos que socializem, oralmente, as informações encontradas e registradas sobre a origem da fábula. É necessária sua intervenção para que as informações compartilhadas sejam pertinentes ao objetivo proposto.

**4º:** Professor(a), na lousa, preencha o quadro-síntese juntamente com os alunos (**Dispositivo Didático C**), sobre as características contextuais da fábula, a partir das informações encontradas por eles. Este momento é muito importante, pois o aluno, a partir da pesquisa feita, deve selecionar as informações relevantes, construir e aplicar concepções referentes ao gênero fabular. Sugestão de quadro-síntese no referido dispositivo.

### OFICINA 3

## NEM TUDO É O QUE PARECE SER

#### OBJETIVOS:

- ✚ Ler e interpretar textos conforme as características do gênero a que pertencem.
- ✚ Identificar o gênero fábula entre outros gêneros da tipologia do Narrar.
- ✚ Reconhecer as características do gênero “fábula”.

**Professor(a):** comparar textos da mesma tipologia, a fim de que os alunos percebam semelhanças e diferenças que os fazem pertencer a gêneros diferentes. Por meio de atividades diversificadas como a oralidade, interpretação e análise esclarecer aos alunos a diferença entre os gêneros, tornando-os capazes de reconhecer o gênero “fábula”, por meio das capacidades discursivas presentes nas atividades desta oficina.

**1º:** Professor(a), entregue aos alunos o **Dispositivo Didático D** para que realizem a leitura oral e compartilhada dos três textos pertencentes a gêneros diferentes. Esta etapa é significativa, pois visa à compreensão e apreensão das ideias contidas nos textos, dos elementos básicos e dos feitos de sentidos neles contidos.

#### SUGESTÃO DE GÊNEROS DISTINTOS PERTENCENTES À TIPOLOGIA NARRATIVA

GÊNERO	TÍTULO	AUTOR(A)
Conto	A moça tecelã	Marina Colasanti
Crônica	O homem trocado	Luís Fernando Veríssimo
Fábula	O lobo e o cordeiro	La Fontaine

**2º:** Logo após a leitura, promova uma roda de conversa ressaltando as semelhanças e as diferenças que os gêneros lidos possuem entre si diante das capacidades contextuais, discursivas e linguístico-discursivas. É relevante promover, por meio de questões orais, a discussão e a interpretação oral. Professor, sugerimos algumas questões orais para a discussão: *Todos os textos apresentam histórias diferentes, mas o que vocês percebem que eles têm em comum? Eles servem para uma mesma situação? Quem produz esses textos? Para qual leitor eles foram escritos? Eles geralmente são transmitidos pela escrita ou pela fala? Os textos circulam por qual meio social? Onde, geralmente, encontramos esses textos? O que vocês perceberam que há de diferente nos textos lidos? Na opinião de vocês, as histórias são contadas da mesma maneira? Há ilustrações? Se sim, em que elas ajudam? As histórias contadas representam fatos da realidade?*

**3º:** Nesta análise escrita, o aluno deve reconhecer as características discursivas que compõem a fábula, tornando-se capaz de distingui-la dos outros gêneros narrativos. O foco desta atividade (**Dispositivo Didático D**) está nas capacidades discursivas e linguístico-discursivas, na duração da narrativa, na organização do texto, na presença da interação verbal, no teor argumentativo, na caracterização das personagens e nas partes composicionais do texto. Professor(a), se considerar pertinente, aborde o conceito de tempo cronológico e tempo psicológico.

Tempo cronológico	Tempo psicológico
Marcação do tempo por meio da passagem dos meses, estações do ano, horas, dias ou intervalo de um dia.	Marcação do tempo está dentro da mente da personagem como, por exemplo, a passagem temporal por meio da memória dela.

**4º:** Professor(a), entregue ao aluno o **Dispositivo Didático E** para que ele possa se autoavaliar, verificando o reconhecimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas presentes na fábula, a fim de construir um conceito sobre o gênero, diferenciando-o dos outros gêneros pertencentes a mesma tipologia.

## OFICINA 4 É HORA DE CRIAR UMA NARRATIVA FABULISTA

### OBJETIVOS:

- ✚ Produzir uma fábula com ilustração.
- ✚ Diagnosticar o conhecimento das capacidades na produção escrita da fábula. (Objetivos para o professor).

**Professor(a):** esta é uma etapa de grande importância na sequência didática, pois possibilita verificar, por meio da primeira produção escrita, o quanto os alunos já sabem sobre o gênero “fábula”. Embora as atividades desta sequência didática já estejam, previamente, elaboradas, você pode analisar o que deve ser trabalhado, pois o diagnóstico obtido a partir da produção escrita serve de orientação no desenvolvimento das demais oficinas. Portanto, cabe a você, professor(a), selecionar o que deve ser aprofundado ou excluído; entretanto, é necessário cautela para não desviar da metodologia das sequências didáticas, a qual, por intermédio das mediações comunicativas, busca reconstruir os significados sociais da escrita.

**1º:** Professor(a), entregue aos alunos o **Dispositivo Didático F** para que os possam produzir o texto do gênero fábula, ilustrando-o. Mediante os conhecimentos adquiridos a respeito do gênero “fábula”, os alunos devem construir um texto que relacione a história a um ensinamento, visando aconselhar o leitor a respeito de algum aspecto relevante na sociedade atual. Verifique também se a ilustração produzida apresenta correlação com a narrativa desenvolvida. Para tanto, sugerimos que a produção escrita esteja inserida em uma prática social como a descrita no **Dispositivo F**, cujo tema aborda a convivência, ou melhor, a importância de respeitar o outro, aproximando os alunos do uso adequado do texto diante das situações reais de produção. Sugerimos, professor(a), que os alunos sejam orientados quanto à delimitação do contexto de produção da fábula, refletindo sobre: Para quem o texto será escrito? Qual o papel que o aluno deve representar no texto produzido? Qual o objetivo dessa produção? Onde este texto será publicado?

É interessante dizer aos alunos que os textos produzidos serão socializados para toda a escola por meio de um painel bem bonito e colorido, por isso é muito importante a dedicação no tocante à produção de uma ilustração que dialogue com a produção escrita feita por eles.

## **OFICINA 5**

### **CONHECENDO MELHOR A ESTRUTURA COMPOSICIONAL DA FÁBULA**

#### **OBJETIVOS:**

- ✚ Ler a fábula de La Fontaine.
- ✚ Compreender os títulos das fábulas como denunciadores do gênero textual ao qual pertencem.
- ✚ Reconhecer as fases constituintes da planificação textual da fábula e seu funcionamento discursivo.

**Professor(a):** essa oficina é muito relevante, uma vez que permitirá aos alunos uma visão global do texto, verificando que as fases de planificação textual fazem parte de uma sequência narrativa. A partir da análise proposta, os alunos podem compreender o funcionamento e a articulação do texto como um todo. Opte por um trabalho dinâmico e em grupo, pois permitirá aos alunos troca de saberes e, conseqüentemente, a construção do conhecimento.

**1º:** Para esta oficina, organize a sala de aula em grupos e entregue o **Dispositivo Didático G** para a leitura oral da fábula “A liga dos ratos”, de La Fontaine. Leve para a classe, aproximadamente, cinco fábulas de La Fontaine para a realização da atividade sobre as fases de planificação textual do gênero. Sugestões de fábulas de La Fontaine:

1. A raposa e a cegonha
2. O lobo e o cachorro
3. O veado e a videira
4. O galo e a raposa
5. A águia e o mocho

**2º:** Após a leitura da fábula, entregue para cada grupo uma fábula a ser analisada. Porém, antes de iniciar a análise, discuta oralmente com os alunos acerca da estrutura composicional dos títulos de fábulas por frases nominais. Se achar pertinente, retome, brevemente, o conceito de frases verbais e de frases nominais. O foco desta atividade consiste no reconhecimento do gênero fábula, a partir do título proposto (**Dispositivo Didático G**), em torno da estrutura geral do texto, que se organiza, prototipicamente, em: título, texto narrativo fabular e explicitação da moral.

#### Construção do Título da fábula

- ✓ Frase nominal, ou seja, ausência de verbos.
- ✓ Frase curta.
- ✓ Composição do título por meio das personagens principais da fábula, as quais, geralmente, são animais ou objetos personificados.
- ✓ Utilização de artigos.

**3º:** Com o apoio de *slides*, apresente aos alunos as fases constituintes da planificação textual da fábula, utilizando o texto “A liga dos ratos” como exemplo, a fim de promover, nos alunos, o reconhecimento da articulação da fábula como um todo organizado.

**4º:** A partir da análise da fábula “A liga dos ratos”, peça aos alunos que, em grupo, analisem as fases da planificação textual da fábula dada por você, seguindo as orientações propostas no exemplo abordado nos *slides*. É interessante, neste

momento, a interação entre professor e alunos, pois além de sanar as possíveis dúvidas, favorece o exercício da comunicação oral.

**5º:** Professor(a), depois da análise escrita realizada pelos alunos sob suas orientações, auxilie-os a respeito da produção dos quadros de análise em papel craft, para que constem as seguintes fases da planificação textual: situação inicial, complicação, ação, clímax, situação final e moral da fábula analisada pelo grupo.

**6º:** Agora é a hora da apresentação oral. Professor(a), esta etapa é bem delicada para os alunos devido à exposição pública. Favoreça este momento, tornando-o leve e descontraído. Nesta fase, é muito importante apontamentos positivos, pois além da troca de informações, facilita a construção de conhecimento.

## OFICINA 6

### A FÁBULA E SUAS CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

#### OBJETIVOS:

- ✚ Reconhecer os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) presentes na fábula e compreender seu funcionamento linguístico-discursivo.
- ✚ Compreender o funcionamento das vozes enunciativas mobilizadas pela fábula.
- ✚ Analisar a variedade da língua empregada na fábula.

**Professor(a):** esta etapa é essencial, pois promove o desenvolvimento da aplicação de conceitos da gramática aplicados à compreensão e à produção, especificamente, da fábula. Permita ao aluno perceber que a linguagem escrita é regida por regras que constroem o todo do texto. Os mecanismos de textualização e enunciativos abordados nesta oficina favorecem a construção de conceitos gramaticais, tornando os alunos aptos a reorganizar o sentido da leitura e a aperfeiçoar o registro em relação à produção escrita do texto.

**1º:** Para iniciar, professor (a), sugerimos uma discussão oral com os alunos sobre a importância das capacidades linguístico-discursivas no desenvolvimento da produção escrita da fábula (**Dispositivo Didático H**). Pergunte oralmente a eles quais mecanismos constitutivos do gênero eles consideram importantes na construção das fábulas. Caso você, professor(a), considere relevante, utilize a lousa para enumerar

os itens mencionados pelos alunos, conduzindo-os em um trabalho de reflexão contínua do uso da língua em situações de uso da linguagem.

**2º:** Professor(a), organize a sala em duplas ou trios e desenvolva com os alunos as atividades de análise escrita reconhecendo os mecanismos de textualização presentes nas fábulas (**Dispositivo Didático H**). Esse também é um importante momento de interação, pois sua interferência no atendimento aos grupos favorece o seu trabalho junto aos seus alunos, sanando possíveis dúvidas ou ressaltando aspectos analíticos da atividade. Se considerar relevante, retome algum conceito gramatical que acredite ser pertinente para a realização desta parte da oficina.

**3º:** Dando continuidade à atividade escrita, entregue aos alunos o **Dispositivo Didático I**, pertencente a esta oficina. Desenvolva com eles as atividades de análise escrita sobre os mecanismos enunciativos presentes nas fábulas. Continue favorecendo a interação entre você e seus alunos, faça com que eles reconheçam as vozes presentes no texto, o tipo do discurso e analisem a variedade linguística predominante na fábula. Mais uma vez, se considerar relevante, retome algum conceito gramatical que acredite ser pertinente para a realização desta parte da oficina.

## OFICINA 7

### QUAL É A MORAL DA HISTÓRIA?

#### OBJETIVOS:

- ✚ Reconhecer e interpretar a moral de fábulas.
- ✚ Comparar as características da moral com as do gênero provérbio popular.
- ✚ Inferir a criticidade da moral na fábula.

**Professor(a):** esta oficina é muito importante para a construção da fábula, pois aborda a *moral*, parte fundamental na organização da planificação textual desse gênero, constitui a fase em que há o explicitar da significação global do texto que, no caso da fábula, aparece no final. Visa o reconhecimento da criticidade transmitida pela moral. Optamos pela comparação com outro o gênero, o provérbio popular, a fim de que os alunos reconheçam que os valores transmitidos pela *moral* atendem à demanda da vivência na sociedade contemporânea.

**1º:** Professor(a), propomos que inicie esta oficina com uma discussão oral entre você e os alunos, verificando o reconhecimento, na fábula, de algum ensinamento

para a vida em sociedade (**Dispositivo Didático J**). Pergunte aos alunos onde geralmente a moral é encontrada na fábula e não esqueça de salientar, para os alunos, de quem é a voz predominante nessa fase. Este é um importante momento, portanto, promova de forma significativa o exercício tanto da oralidade como da expressividade entre eles.

**2º:** Em seguida, sugerimos que lhes apresente o gênero “provérbio popular”, a fim de que eles verifiquem a importância do valor moral desse gênero trazido para a sociedade atual, provocando a comparação entre provérbio popular e a moral da fábula. É interessante que você utilize a lousa e liste alguns provérbios mais conhecidos. Lembre-se de motivar sempre a participação dos alunos, perguntando e promovendo a interação verbal e social que esse momento requer. Na lousa, faça um sucinto quadro esquemático elencando as semelhanças e as diferenças existentes entre o provérbio e a moral.

Provérbio popular e Moral da fábula	
Semelhanças	Diferenças
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Autoria desconhecida;</li> <li>✓ frases curtas;</li> <li>✓ verbos, geralmente, no presente do indicativo;</li> <li>✓ linguagem figurada;</li> <li>✓ tradição oral;</li> <li>✓ objetivo de aconselhar, ensinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A moral faz parte do gênero fábula, já o provérbio, sozinho, é um gênero.</li> </ul>

**3º:** Reúna os alunos, em grupos, e os conduza à sala de informática para que eles possam realizar uma pesquisa sobre os provérbios populares mais conhecidos em nossa sociedade. Avise-os a respeito de que as anotações devem ser feitas no caderno.

**4º:** Em classe, e em grupo, peça aos alunos que confeccionem, em papel cartolina, a lista de provérbios encontrados, associando-os aos respectivos valores da sociedade. Após a confecção dos cartazes peça aos grupos para colocarem suas produções nos murais da escola.

**5º:** Por fim, professor(a), ainda no **Dispositivo Didático J**, conduza uma análise escrita da moral da fábula. Esta é uma atividade essencial, pois visa fazer com que os alunos, por meio da inferência, sejam capazes de encontrar onde reside a criticidade da moral. É importante focar o teor argumentativo explorado na moral. Professor(a), verifique se eles compreenderam que a narrativa, que antecede a moral, serve para ilustrar o valor impregnado na moral. Não esqueça de retomar a diferença entre o tempo verbal da narrativa e o da moral, focando o caráter objetivo, impessoal, atemporal e sucinto desta fase que compõe a estrutura da composicional da fábula.

## **OFICINA 8**

### **É HORA DA REVISÃO E REESCRITA COLETIVA**

#### **OBJETIVOS:**

- ✚ Revisar, refletir e produzir, coletivamente, uma fábula.

**Professor(a):** esta é uma etapa fundamental na sequência didática, pois possibilita a revisão e a reflexão dos alunos sobre como os elementos que compõem a fábula foram utilizados na primeira produção. Neste momento, os alunos têm a oportunidade de se conscientizar a respeito da organização do texto, de explanar suas dúvidas, de constatar se a fábula produzida está adequada à situação comunicacional proposta. Professor(a), é interessante abordar os problemas mais relevantes diagnosticados na primeira produção, promovendo, no aluno, a reflexão a respeito do que deve ser melhorado e o que deve ser descartado na produção da fábula. Para que a revisão e a reescrita coletiva alcancem maior eficiência, é aconselhável a utilização de slides, a fim de que haja uma melhor visualização e percepção da reescrita coletiva da fábula.

**1º:** Professor(a), selecione, para a revisão e reescrita coletiva, um texto produzido pelo aluno (primeira versão da fábula). Em seguida, apresente *slides*, a fim de realçar as observações importantes referentes à construção da reescrita da primeira fábula. Nessa oficina, é fundamental que haja uma interação dinâmica, na qual os alunos não sejam apenas ouvintes, mas também participantes do processo. Esse momento é fundamental para resgatar o conhecimento que não foi apreendido pelo aluno no tocante à produção da fábula.

## **OFICINA 9**

### **É HORA DA REESCRITA INDIVIDUAL**

#### **OBJETIVOS:**

- ✚ Revisar e reescrever individualmente a primeira produção escrita fábula.

**Professor(a):** a reescrita individual é uma fase interessante, pois o aluno pode reconhecer se o texto produzido atende à demanda da função social proposta. É nesse contato com a produção que o aluno desenvolve o seu jeito próprio de concatenar as ideias, analisando se seu texto apresenta as características desenvolvidas nas oficinas, mobilizando as capacidades de linguagem pertinentes, e se a escrita contempla as regras da norma culta da língua, refletindo sobre o aspecto organizacional do texto, interferindo no conteúdo, à medida que considerar necessário. É neste instante que você, professor(a), entra em ação por meio da correção textual, fazendo com que o aluno reconheça os problemas apontados na primeira produção, tendo-a como base para a produção da reescrita sob uma perspectiva analítica, reflexiva e corretiva. Em relação à correção textual, sugerimos que o professor a faça de forma *textual-interativa* (RUIZ, 2013), por meio de comentários ou notas esclarecedoras para promover o diálogo entre professor e aluno. Convém ressaltar que, independente do modo de diálogo, os mecanismos de apontamentos devem ser de conhecimento dos alunos. Desse modo, faça uso de uma ficha autoavaliativa (**Dispositivo didático K**), para que o aluno reveja o texto por meio de um “roteiro”, tendo condições de reescrever a fábula com mais segurança.

### **DICA DE LEITURA:**

RUIZ, Eliane Donaio. *Como corrigir redações na escola*. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

**1º:** O processo de revisão da produção da fábula se inicia a partir da correção do professor. Em seguida, entregue individualmente a ficha autoavaliativa ao aluno (**Dispositivo Didático K**). A partir do uso dela, pode-se promover a correção de problemas que não circundem apenas a ortografia e a gramática normativa, mas também dificuldades nos campos: contextual, enunciativo, linguístico e linguístico discursivo. Professor(a), é muito importante o incentivo aos alunos a fim de que eles sejam motivados cada vez mais a produzir textos significativos à demanda social cotidiana.

**2º:** Após a correção textual do professor, sugerimos um momento de autoavaliação (**Dispositivo Didático K**) e, em seguida, a troca de texto entre os companheiros de turma, para que possam não só se autoavaliar, mas também verificar que a avaliação de seu colega contribui para o sucesso da produção escrita final.

**3º:** Por fim, a elaboração final da produção da fábula e de uma ilustração que acompanhe a temática da moral. É interessante que, neste momento, as intervenções no tocante à produção final sejam feitas individualmente para atender às dúvidas específicas dos alunos.

## **OFICINA 10**

### **CHEGOU A HORA DAS FÁBULAS FABULOSAS!**

#### **OBJETIVOS:**

- ✚ Divulgar aos outros alunos da escola as fábulas produzidas.
- ✚ Apresentar o conhecimento adquirido por meio da sequência didática.

**Professor(a):** Chegou a hora de socializar as produções. Esta é a etapa final da sequência didática de produção da fábula. Sugerimos que divulgue, por meio de um painel, colorido e bem ilustrado, as produções a toda comunidade escolar. Para o aluno, este é um momento essencial, pois se percebe como produtor-autor de fábula.

**1º:** Professor(a), finalizando o processo da produção da fábula desenvolvido nas sequências didáticas trabalhadas, faça com seus alunos um painel para a divulgação dos textos. Essa exposição deve ser bem colorida e cheia de ilustrações que atendam à temática das fábulas produzidas. O importante, neste momento, é socializar as produções da fábula para os outros alunos da escola.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumentos de mediação*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimpressão. São Paulo: EDUC, 2012.

FERNANDES, Mônica Teresinha Ottoboni Sucar. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula*. São Paulo: FTD, 2001. p. 8-48.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1999.

PORTELLA, Oswaldo. *A fábula*. 1979. 91 f. Trabalho de pesquisa apresentado à COPERT, Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1979.

RUIZ, Eliane Donaio. *Como corrigir redações na escola*. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/6º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SE, 2014. v. 1. p. 9.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SATIM, Marineide Beckhauser. *Contrariando o desfecho da fábula*. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2007\\_uem\\_port\\_artigo\\_marineide\\_beckhauser\\_satim.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_uem_port_artigo_marineide_beckhauser_satim.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2016.

SILVA, Elza Martins da. *Fábula em sala de aula como facilitadora do desenvolvimento da leitura*. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica*, 2010. Curitiba: SEED/PR., 2010. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producopr\\_pde/2010/2010\\_uel\\_port\\_pdp\\_elza\\_martins\\_da\\_silva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producopr_pde/2010/2010_uel_port_pdp_elza_martins_da_silva.pdf)>. Acesso em: 1 ago. 2016.

SOUZA, Loide Nascimento de. *O processo estético de reescritura das fábulas por Monteiro Lobato*. 2004. 260f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis. 2004.

SOUZA, Elaine Hernandez de. Os discursos do trabalho na fábula “A Cigarra e a Formiga”. *Revista Intercâmbio*, volume XVII: 154-164, 2008. São Paulo: LAEL/PUCSP.

VARGAS, Maria Valéria Aderson de Mello. Reflexos da fábula indiana nos textos de Monteiro Lobato. *Magma Revista*. São Paulo, n.02, 1995.

# CADERNO DOS ALUNOS

**DISPOSITIVO DIDÁTICO A (OFICINA 1)**  
**Para começo de conversa: que história é essa?**

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_

***Antes de começar, vamos conversar?***

Em classe, seu professor vai conversar com você e com seus colegas sobre como essas atividades sobre fábulas são importantes!

Responda às questões a seguir.

1- Você conhece alguma fábula? Em caso afirmativo, qual é o título dela?

---



---

2- Esta fábula, você leu ou lhe contaram? Quem contou?

---



---

3- A fábula é um texto da atualidade? Justifique sua resposta.

---



---



---

4- Por que motivo alguém escreveria uma fábula?

---



---

5- Há na fábula alguma característica que a torna diferente de outros textos? Justifique sua resposta.

---



---

***Discussão e interação***

Com base nas respostas dadas, compartilhe as informações que você conhece sobre a fábula com seu professor e seus colegas.

## DISPOSITIVO DIDÁTICO B (OFICINA 1)

### Hora da leitura

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_



#### Hora da leitura!

Que legal! Vamos ler a fábula “A cigarra e a formiga”. Peça ao seu professor para ser um dos personagens ou o narrador. Boa leitura!



#### A cigarra e a formiga

*La Fontaine*

A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme.

Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação.

– Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juros.

A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito.

– O que você fazia no verão? – disse ela à cigarra.

– Eu cantava; por favor, não fique irritada.

– Você cantava? Então já sei: agora dance!

Fonte: São Paulo, 2014, p.9



#### Interpretação e análise textual

Após a leitura do texto *A cigarra e a formiga*, responda às questões a seguir.

1 - Quais são as personagens da história? Quais são as suas principais características?

---



---

2 - Em quanto tempo a história se passa?

---

3 - Em que lugar se passa a narrativa?

---

4 - Essa narrativa traz uma reflexão? Qual seria ela?

---

### ***Discussão e interação***

Agora, você, seu professor e seus colegas vão conversar sobre o porquê desse texto ser considerado uma fábula.



### **Vamos analisar?**

Reúna-se com seu colega e produza uma lista a respeito das características do gênero fábula percebidas no texto lido.

O texto “ A cigarra e a formiga” é uma fábula pois:	
✓	
✓	
✓	
✓	
✓	

## DISPOSITIVO DIDÁTICO C (OFICINA 2)

### ERA UMA VEZ... A FÁBULA

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_

#### *Antes de começar, vamos conversar?*

- Na sua opinião, quando você acha que surgiu a fábula?
- Para quem você acha que ela foi escrita?



#### **PesquisAÇÃO**

Com a orientação de seu professor, reúna-se em grupo com seus colegas e pesquisem, na biblioteca ou na sala de informática, sobre:

- o que significa a palavra “fábula”;
- onde e em que época surgiu a fábula;
- por que e para quem a fábula era produzida;
- nome dos principais autores que escreveram textos como esse.
- biografia de Jean de La Fontaine, autor da fábula **A cigarra e a formiga**;
- importância, ou não, da fábula na atualidade.

#### *Discussão e interação*

Com base nos dados coletados na pesquisa, cada grupo socialize com a classe as informações a respeito da fábula.

Após a discussão, você e seus colegas, sob a orientação do professor, selecionem as informações relevantes e preencham quadro-síntese a respeito do gênero fábula.

#### Fábula: Contexto de Produção

<b>O que é significava a palavra “fábula”?</b>	
--	--

<b>Em que época e lugar a fábula surgiu?</b>	
<b>As primeiras fábulas eram contadas ou eram escrita?</b>	
<b>Por que foram produzidas?</b>	
<b>Para quem eram produzidas originalmente?</b>	
<b>Quais são os principais autores desse gênero?</b>	
<b>Quem foi Jean de La Fontaine? Por que ele teve um relevante papel na produção de fábulas?</b>	
<b>As fábulas ainda são importantes no cotidiano atual? Por quê?</b>	
<b>Em qual meio elas circulam?</b>	
<b>Em que veículo de comunicação encontramos as fábulas?</b>	

## DISPOSITIVO DIDÁTICO D (OFICINA 3)

### NEM TUDO É O QUE PARECE SER

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_

***Antes de começar, vamos conversar?***

Que legal! Seu professor vai organizar uma roda de leitura! Aproveite o momento com bastante atenção para depois conversar com seu professor e seus colegas sobre as suas impressões de leitura.



**Texto 1:**

### A moça tecelã

*Marina Colasanti*



Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo que fazia. Tecer era tudo que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito apumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

Fonte: COLASANTI, Marina. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. 10 ed. São Paulo: Global, 2001.



## Texto 2:

### O lobo e o cordeiro

*La Fontaine*



—Um cordeiro matava a sede nas águas de um riacho, quando avistou um lobo faminto.

— Que ousadia a tua turvar a água que bebo — disse irritado o lobo. — Por isso serás castigado!

— Senhor lobo — falou humildemente o cordeiro. — Como posso estar sujando a água que o senhor vai beber se estou uns vinte passos adiante de onde o senhor se encontra?

Embora visse que era verdade, o lobo não se deu por vencido.

— Mesmo assim estás sujando a minha água. E há uma coisa mais horrível — inventou o lobo. — Soube que falaste mal de mim o ano passado.

— Mas como poderia — perguntou assustado o cordeiro — se eu nem era nascido?

O lobo insistiu:

— Ah, não? Então deve ter sido teu irmão.

— Perdoe-me mais uma vez, mas deve ser engano, pois não tenho irmão.

O lobo ficou furioso, pois não tinha mais argumentos para justificar sua fome.

— Então, foi algum parente teu, por isso vou vingar-me.

E assim dizendo, o lobo avançou sobre o cordeiro e o comeu sem dó.

### **No final vence a razão do mais forte.**

Fonte: *Fábulas de La Fontaine*, adaptação Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes.



#### **Texto 3:**

### **O homem trocado**

*Luís Fernando Veríssimo*

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

— Tudo perfeito – diz a enfermeira, sorrindo.

— Eu estava com medo desta operação...

— Por quê? Não havia risco nenhum.

— Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

— E o meu nome? Outro engano.

— Seu nome não é Lírio?

— Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

— Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

— O senhor não faz chamadas interurbanas?

— Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

— Por quê?

— Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

— O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

— Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

— Apendicite? – perguntou, hesitante.

— É. A operação era para tirar o apêndice.

— Não era para trocar de sexo?

Fonte: VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Comédias para se Ler na Escola*. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

### **Discussão e interação**

Agora, você, seu professor e seus colegas vão conversar sobre quais foram os aspectos relevantes encontrados nos textos lidos.



### **Vamos analisar?**

1- De acordo com a leitura dos textos, aponte até três semelhanças e diferenças encontradas neles:

Semelhanças	Diferenças


2- Qual texto lido as personagens apresentam a personificação ou prosopopeia, isto é, animais irracionais com ações humanas? Justifique.

---



---

3- Em relação aos textos lidos, qual é a possível duração de cada um?

---



---



---



---

4- A descrição do cenário é importante em todas as histórias lidas? Justifique.

---



---

5- Qual desses textos são geralmente acompanhados por ilustração? Justifique?

---



---

6- Em qual dos textos é possível inferir um ensinamento? Justifique.

---



---



---

7- Marque (V) para verdadeiro e (F) para falso:

- ( ) O título do Texto 1 é característico do gênero “fábula”.
- ( ) De acordo com a passagem do tempo podemos inferir que o Texto 2 é uma crônica e o Texto 1 é um conto.
- ( ) Todos os textos lidos são do tipo narrativo, mas são gêneros diferentes.
- ( ) Apenas um dos textos lidos apresenta um enredo que trata de um fato possível de acontecer na realidade.

8- Onde os textos lidos são frequentemente divulgados? Todos têm a mesma finalidade? Justifique.

---

---

---

---

9- As fábulas são narrativas curtas, pois não há necessidade de descrição de detalhes, já que a história narrada está a serviço da transmissão de um ensinamento. Desse modo, qual dos textos lidos representa uma fábula?

( ) Texto 1 ( ) Texto 2 ( ) Texto 3

## DISPOSITIVO DIDÁTICO E (OFICINA 3)

### Hora da checagem!

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_



#### Agora é a hora da checagem!

Reúna-se com o colega para que, juntos, vocês possam conversar sobre o que entenderam sobre a diferença entre os gêneros. Em seguida, preencha o quadro-síntese marcando um **X** nas características encontradas a respeito de cada texto analisado nesta oficina.

CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
Título			
Ilustração			
Mundo imaginário (ficção)			
Mundo real (fato cotidiano)			
Texto em prosa			
Texto em verso			
Linguagem formal			
Linguagem informal			
Narrador personagem (1ª pessoa)			
Narrador observador (3ª pessoa)			
Personagens: humanas			
Personagens: animais com ações humanas			
Diálogo entre as personagens			

<b>Tempo psicológico</b>			
<b>Tempo cronológico</b>			
<b>Longa duração</b>			
<b>Curta duração</b>			
<b>Marcação do tempo: verbos no passado</b>			
<b>Marcação do tempo: verbos no presente</b>			
<b>Espaço indefinido</b>			
<b>Espaço definido e fixo</b>			
<b>Espaço definido e variável</b>			
<b>Enredo (Situação inicial, complicação, ação, resolução, situação final)</b>			
<b>Moral</b>			

Diante das características analisadas, qual dos textos pertence ao gênero “fábula”? Justifique.

---



---

## DISPOSITIVO DIDÁTICO F (OFICINA 4)

### É hora de criar uma narrativa fabulista

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_



#### Atividade de criação

Oba! Chegou o momento de você produzir sua própria fábula! Então, coloque em prática tudo que você aprendeu sobre esse gênero. Não se esqueça de que as fábulas transmitem um ensinamento chamado de *moral* que fala sobre o nosso modo tanto de agir como de pensar.

Em sua fábula, você vai ter que abordar o tema da convivência, ou seja, como é importante respeitar o outro. Para ficar mais fácil, imagine que você chegou em sua casa cansado(a) após um dia de muito trabalho escolar e quer apenas deitar e descansar em seu quarto. Mas, de repente, seu irmão entra cantando muito alto a música que está ouvindo pelo fone de ouvido do celular dele. Desrespeitando você.

Diante dessa situação, produza uma fábula, a fim de conscientizar seu irmão sobre as consequências da falta de respeito para com o outro.

Ah! Não esqueça de fazer uma ilustração para tornar seu texto ainda mais legal, pois ele será colocado em um painel de fábula e socializado com todos os outros alunos da escola. Vamos começar?

#### Dicas:

- ✓ As personagens não são humanas.
- ✓ A história é breve.
- ✓ Não esqueça a moral.
- ✓ Dê um título.



## DISPOSITIVO DIDÁTICO 6 (OFICINA 5)

### Conhecendo melhor a estrutura composicional da fábula

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_



Leia o texto a seguir:

#### A liga dos ratos

*La Fontaine*

Uma camundonga tinha medo de um gato que a espreitava todos os dias. Sábia e prudente foi consultar um rato vizinho que dizia nunca ter medo de dentes ou patas de gato.

— Ah, minha senhora – afirma o vizinho – eu sozinho, por mais que faça não conseguirei acabar com esse gato. Mas se todos os ratos da região se juntarem poderão pregar uma peça nesse gato mau.

Assim dizendo, correu para a despensa onde os ratos da região estavam reunidos numa festança.

Aos brados, explicou o motivo de sua chegada:

— Precisamos dar auxílio à senhora camundonga, pois o grande gato anda a fazer brutal devastação. E vocês bem sabem; se não achar camundongos, comerá ratos!

Diante de tais notícias, dizem todos:

— Vamos derrotá-lo!

Cada qual se equipa se apressa e, jurando arriscar a vida, marcha para a batalha.

Naquele instante, o gato, que andava pelo telhado da despensa, tudo ouviu. Mais esperto do que os ratos, alcança a camundonga e a abocanha. O exército heroico, mesmo assim, avança pra socorrer a pobre amiga. Mas o gato não solta a presa e arreganha os dentes, enfrentando a legião de inimiga.

Os ratos, com medo de um destino brutal, fogem apavorados, retornando cada qual para sua fortaleza.

Pobre senhora camundonga...

**Moral: Falar é fácil; difícil é fazer.**

Fonte: *Fábulas de La Fontaine*, adaptação Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes.

#### **Discussão e interação**

Você e seus colegas já repararam na composição dos títulos das fábulas?

Você seria capaz de identificar uma fábula apenas pelo título dela?

Converse com seu professor sobre a particularidade do título das fábulas.



### Vamos analisar?

1- Identifique qual dos títulos abaixo seria mais adequado para uma fábula e explique o porquê.

O livro da fé – O leão e o rato – Conversa Maluca – O Gato de Botas

2- De acordo com o que você estudou, leia a fábula a seguir e dê a ela um título adequado.

Disse a panela de ferro a uma panela de barro:

— Vamos viajar? Sei o caminho e te guio. Se não gostares do passeio, poderemos volta.

A panela de barro achava pouco prudente ir junto da camarada.

— Acho que não vou. Tu tens a pele reforçada, não temes trancos nem choques. Eu sou frágil, despedaço-me à toa.

Muito confiante, a panela de ferro disse:

— Mas, ora, essa é muito boa! Já previ tudo! Pretendo ser teu escudo, tua proteção constante. Podes viajar confiante!

Depois de estar convencida e plenamente confiante, a panela de barro resolveu viajar na manhã seguinte.

Mas, tendo três pés a panela de ferro tropeçou e esbarrou na amiga, que em pedaços ficou.

**Moral: cada qual com seu igual, sem querer alcançar mais do que podem alcançar seus passos.**

Fonte: *Fábulas de La Fontaine*, adaptação Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes.

3- Você sabia que as fábulas clássicas são consideradas gêneros estáveis por apresentarem uma estrutura que não sofre variação. Releia com seus colegas o texto “A liga dos ratos” e fique de olho nas informações que seu professor vai passar a respeito das fases que compõem esse gênero. Em seguida, reúna-se em grupo com seus colegas e façam a análise dessas fases em uma fábula dada pelo seu professor.



### Apresentação oral

Junto com seu grupo, apresente para a classe o quadro de análise das fases que compõem a estrutura da fábula que foi produzido por vocês.

**DISPOSITIVO DIDÁTICO H (OFICINA 6)**  
**A fábula e suas características linguístico-discursivas**

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_

**Antes de começar, vamos conversar?**

Você sabia que esta oficina é muito importante! Você acha que para construir uma fábula basta apenas ter boas ideias? Converse com seu professor e com seus colegas sobre outros aspectos importantes na construção de um bom texto.



**Vamos analisar?**

Sente-se com o colega em dupla, ou em trio, para realizar as atividades propostas a seguir.

1- Releia:

**A cigarra e a formiga**

La Fontaine

A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme. Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação.

– Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juro.

A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito.

– O que você fazia no verão? – disse ela à cigarra.

– Eu cantava; por favor, não fique irritada.

– Você cantava? Então já sei: agora dance!

Fonte: São Paulo, 2014, p.9

No texto, há palavras, ou expressões, que marcam a época em que aconteceu a história e outras que marcam o lugar onde ela ocorreu. Retire do texto exemplos de marcas temporais e espaciais.

Marcas temporais	Marcas espaciais

--	--

2- Na Língua Portuguesa, há palavras que são variáveis e invariáveis. Com base na resposta do exercício anterior, responda:

a) As palavras encontradas são variáveis ou invariáveis? Justifique.

---



---

b) Qual é a classe gramatical a que pertencem?

---

3- Nesta fábula lida, há elementos que evitam a repetição das personagens. De acordo com o que foi analisado, responda:

a) Quais os termos que retomam a personagem “cigarra”? A que classe de palavras pertencem?

---

b) Quais os termos que retomam a personagem “formiga”? A que classe de palavras pertencem?

---

4- Leia o texto e observe os grupos a seguir:

### O veado e a videira

Perseguido por uma matilha inteira, um veado se   atrás de alta videira, cujas folhas denso   matagal.

Como o   esconderijo muito seguro, os cães perderam-no de vista. Depois de tanta procura, a caçada   suspensa e os caçadores   sem a sua presa.

Vendo as folhinhas tenras de sua protetora, o cervo nem pensa – extrema gratidão! – e   a comê-las sossegado.

O   farfalhar do matagal marcou a sua sorte: encontraram-no os cães   e ele a morte.

**Igual acontecem aos que profanam o refúgio sagrado que um dia os abrigou.**

Fonte: *Fábulas de La Fontaine*, adaptação Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes.

**Grupo 1**

esconderá – formarão – será – será – voltarão – começará – encontrará

**Grupo 2**

esconde – formam – é – é – volta

**Grupo 3**

escondeu – formavam – era – foi – voltaram – começa – encontrou

a) Qual grupo corresponde aos verbos retirados do texto?

---

b) Como você chegou a essa conclusão?

---

c) Qual é o tempo verbal predominante no texto analisado? Como ele pode ser classificado?

---

d) De acordo com o que foi analisado, o tempo predominante em textos narrativos como a fábula é o \_\_\_\_\_.

**DISPOSITIVO DIDÁTICO I (OFICINA 6)**  
**A fábula e suas características linguístico-discursivas**

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_

**Antes de começar, vamos conversar?**

Agora, seu professor vai conversar sobre outros pontos importantes na construção de textos narrativos como a fábula. Fique atento (a) às novas informações. Ah! Se tiver qualquer dúvida, esta é uma ótima oportunidade de falar.



**Texto:**

**A raposa e as uvas**

*La Fontaine*

Morrendo de fome, certa raposa astuta andava à caça, Quando passou por uma parreira carregada de cachos de uvas bem maduras. Porém estavam altas demais; nem pulando conseguiria alcançá-las.

— Então verdes ... já vi que são azedas e duras... —resmungou a raposa.

**Quem desdenha quer comprar.**

Fonte: *Fábulas de La Fontaine*, adaptação Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes.

**Discussão e interação**

Quem conta história? O autor? O narrador? As personagens?

Converse com seu professor e com seus colegas sobre a diferença das vozes que aparecem no texto.



**Vamos analisar?**

1- Com base na leitura da fábula “A raposa e as uvas” e na conversa com seu professor, complete as lacunas abaixo:

O \_\_\_\_\_ é quem escreve uma obra, já o \_\_\_\_\_ é a voz ficcional que conta a história. Assim, o autor da nossa fábula é \_\_\_\_\_ e o narrador é observador, ou seja, não participa da história e apresenta-se na \_\_\_\_ pessoa do discurso. Nas fábulas, a voz das \_\_\_\_\_ dão vida à narrativa e na moral aparece a voz do

2- Como você já observou, as personagens também são vozes que compõem as fábulas e, geralmente, são animais ou objetos com ações humanas. Por meio de sinais de pontuação específicos e de marcas textuais ocorre a interação verbal, ou seja, o diálogo entre as personagens. Leia os fragmentos de texto abaixo e responda:

**Texto 1:**

[...] O velho galo, matreiro que era, respondeu:

— Minha amiga que notícia feliz! E que alegria saber que você foi a primeira a chegar com essa boa nova. Espere que lá vêm os cães. Por certo estão trazendo a todos nós a comunicação dessa grande notícia. Vamos esperá-los para trocarmos beijos: cães, raposas e galos.

— Outro dia, talvez. Eu já me vou — disse a raposa, esgueirando-se para bem longe. [...]

Fonte: *Fábulas de La Fontaine*, adaptação Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes.

**Texto 2:**

[...] A raposa precipitou-se e, tendo pegado a carne, disse: “Ó corvo, se tu tivesses também inteligência, nada te faltaria para seres rei de todos os pássaros”.

Fonte: *Fábulas de Esopo*, adaptação Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes.

a) É possível perceber o diálogo entre as personagens por meio de que sinais de pontuação?

---

b) Além dos sinais de pontuação, é possível reconhecer marcas textuais de interação. Quais seriam elas? Comprove com passagens dos textos”.

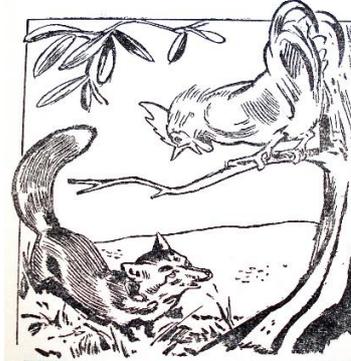
---



---

3 – Nas fábulas, é comum as personagens serem animais, ou objetos, e, geralmente, relacionados a alguma qualidade que revela um juízo de valor acerca da personalidade deles. Leia o texto a seguir e responda:

### O galo e a raposa



Numa árvore, estava empoleirado, atento e alerta, um galo esperto e vivo.

Aproximou-se uma raposa, dizendo com voz meiga, cheia de segundas intenções:

— Irmão, você já sabe que estamos em paz! É o fim daquela vida de lutas e medos entre os animais. Enfim a trégua para todos! Desça daí e venha dar-me um beijo fraternal.

O velho galo, matreiro que era, respondeu:

— Minha amiga que notícia feliz! E que alegria saber que você foi a primeira a chegar com essa boa nova. Espere que lá vêm os cães. Por certo estão trazendo a todos nós a comunicação dessa grande notícia. Vamos esperá-los para trocarmos beijos: cães, raposas e galos.

— Outro dia, talvez. Eu já me vou — disse a raposa, esgueirando-se para bem longe.

O galo riu sozinho.

**O prazer é redobrado quando se vê, ao fim, o mentiroso logrado.**

Fonte: Fábulas de La Fontaine, adaptação Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes.

a) Quais as qualidades ligadas à raposa?

---

b) Quais as qualidades ligadas ao galo?

---

c) Essas qualidades das personagens, na Língua Portuguesa, pertencem a uma classe de palavras. Qual seria ela?

---

4- Com base na leitura da fábula do exercício anterior, pode-se inferir que quanto à personalidade a raposa é:

- a) amigável.
- b) esperta.
- c) lenta.
- d) Frágil.

5- Na sua opinião, as fábulas fazem uso da linguagem verbal ou da linguagem não verbal? Justifique.

---

---

6- Diante de todos os aspectos analisados sobre o gênero fábula, as fábulas apresentam uma linguagem formal ou informal. Justifique.

---

---

## DISPOSITIVO DIDÁTICO J (OFICINA 7)

### Qual é a moral da história?

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_

#### **Antes de começar, vamos conversar?**

Nossa! Quanta coisa você já aprendeu sobre fábulas nas lições anteriores. Agora, você vai aprender sobre um aspecto muito importante presente apenas em textos como as fábulas. Você já sabe o que é? Veja algumas dicas:

- Traz um ensinamento importante para a vida em sociedade.
- Geralmente, está localizada no final do texto.
- Representa a voz do autor do texto.

Já descobriu?

#### **Discussão e interação**

Você e seus colegas conhecem algum provérbio popular?

Converse com seu professor e seus colegas sobre:

- O que o provérbio popular e a moral da fábula têm em comum?
- Qual é a diferença entre o provérbio popular e a moral?
- Como é a estrutura deles?
- Os ensinamentos propostos por esse gênero são atuais?



#### **PesquisAÇÃO**

Com a orientação de seu professor, reúna-se em grupo com seus colegas e pesquisem na sala de informática sobre:

- os provérbios populares mais conhecidos em nossa sociedade.

**Não esqueça de fazer as anotações de sua pesquisa em seu caderno!**

Agora que você e seus colegas já encontraram os provérbios populares mais comuns na sociedade brasileira, associe-os aos respectivos valores sociais da atualidade e confeccionem um quadro de análise dos resultados da pesquisa, utilizando cartolina. Não esqueça de fixar o trabalho pronto no mural da escola!  
Mãos à obra!



### **Vamos analisar?**

Com base nas informações dadas anteriormente, releia a fábula a seguir:

#### **A cigarra e a formiga**

*La Fontaine*

A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme. Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação.

– Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juros.

A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito.

– O que você fazia no verão? – disse ela à cigarra.

– Eu cantava; por favor, não fique irritada.

– Você cantava? Então já sei: agora dance!

Fonte: São Paulo, 2014, p.9

1- Embora esta fábula já tenha sido vista anteriormente, nela não há uma moral explícita, mas pelo contexto é possível inferi-la. Assinale a alternativa que melhor traduz a moral da história.

- a) Viva a vida e não pense no amanhã.
- b) Cantar é fácil, trabalhar é que é difícil.
- c) Não pense só em trabalhar. Divirta-se e pense no futuro.
- d) Não pense só em divertir-se. Trabalhe e pense no futuro.

2- De acordo com o que aprendeu sobre a moral da fábula, leia os textos abaixo e construa a moral adequada a cada um deles, conforme o ensinamento a que se propõem:

#### **Texto 1**

#### **A águia e o mocho**

*La Fontaine*

A águia e o mocho, antigos rivais, decidiram pôr um fim à guerra que travavam. Um abraço sincero deu início à nova amizade e ambos prometeram não devorar mais os filhotes um do outro.

O mocho, sabendo que a águia, rainha que era, não obedecia a regras e tratados, disse:

— Não — disse a águia. — Mas não se preocupe. Basta descrever-me os seus filhotes que, juro, nunca tocarei neles.

Depois de tal juramento, o mocho, satisfeito, disse:

— Meus filhos são mesmo uma beleza, cada um mais bonito que o outro! A penugem que os cobre é fofa e vistosa e têm uma voz doce e suave.

Fizeram o pacto e foram embora, cada um para um lado. O mocho voou para o bosque procurando o alimento para a prole, enquanto a águia entrou na fenda de um rochedo e ali encontrou uns bichos esquisitos, muito feios; soltavam gritos assustadores e uma penugem horrível cobria-lhes o corpo.

— Esses monstros não devem ser do mocho. Então há problemas: vou comê-los agora.

Chegando à cova, o mocho avistou, numa aflição imensa, os restos da chacina.

Um amigo, que passava por lá, comentou:

— Você pintou um retrato que não corresponde ao fato.

MORAL:

Fonte: *Fábulas de La Fontaine*, adaptação Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes.

## Texto 2

### O lobo e o cachorro

*La Fontaine*

Um lobo faminto, magro de dar dó, só pele e osso, pois vivia da sorte que a vida selvagem lhe oferecia, encontrou um cachorro gordo, forte, pelo lustroso, bem-tratado.

O esfomeado queria atacar o cachorro e dar-lhe, mas, pelo aspecto do cão, julgou não poder medir forças com ele.

Usando de astúcia, chegou perto do cachorro e cumprimentou-o, elogiando a nítida robustez dele.

— Você pode ter uma robustez igual. Só depende de você – disse o cão. – Basta deixar essa vida das florestas sem alimento fácil. Venha comigo que dono lhe dará tratamento de rei. Quem sabe, até lombo, ossos de frango, ossos de pombos e muitas carícias.

— E o que devo fazer para receber tudo isso? – perguntou o lobo.

— Muito pouco: basta afugentar os ladrões ou os que vêm mendigar, defender todos do a casa e fazer agradados ao dono.

Sonhando com uma vida de delícias, o lobo sorria satisfeito, quando viu algo que lhe pareceu suspeito.

— Amigo, o que você tem no pescoço?

— Nada... apenas coleira que me põem no pescoço quando fico preso por alguns dias.

— Coleira? Preso? Você não pode sair quando quiser?

— Nem sempre. – disse o cachorro. – E isso tem importância?  
— Claro! Eu nunca trocarei a liberdade nem pela melhor comida do mundo....  
O lobo fugiu e continua fugindo até hoje.

MORAL:

---

Fonte: *Fábulas de La Fontaine*, adaptação Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes.

## DISPOSITIVO DIDÁTICO K (OFICINA 9)

### É hora da reescrita individual

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_



#### Agora é a hora da checagem!

Converse com seu professor e seus colegas a respeito de sua produção. Em seguida, preencha a ficha autoavaliativa, de acordo com as observações apontadas, e reescreva sua fábula conforme os critérios analisados.

Critérios para a avaliação da produção da fábula.	Minha opinião		Opinião do colega		Opinião do professor	
	Está bom	Precisa melhorar (reescrever)	Está bom	Precisa melhorar (reescrever)	Está bom	Precisa melhorar (reescrever)
Título da fábula						
Atendimento à proposta (produção de fábula)						
Personificação das personagens da fábula						
Espaço						
Marcação de tempo						
Foco narrativo						
Situação inicial						
Complicação						
Ações						
Resolução						
Situação final						
Moral						

Parágrafos						
Pontuação						
Marcação do diálogo						
Colocação de letras maiúsculas e minúsculas						
Separação correta das palavras nos finais da linha						
Acentuação						
Escrita correta das palavras (ortografia)						
Atendimento à linguagem formal						
Letra legível						



### Agora é a reta final!

Reescreva a versão final de sua fábula, faça uma ilustração bem legal sobre ela. Socialize sua produção com os outros alunos da escola, divulgando seu texto no painel de fábulas. Assim, toda a sua comunidade escolar pode conhecer mais sobre este gênero de texto. Mãos à obra!

